

دكتور
محمود أحمد موسى

دكتورة الفلسفة في التربية العالية
والإنماء التربوي - جامعة بنسبرج
الولايات المتحدة الأمريكية

التربية ومجالات التنمية في الانماء التربوي

الناشر
مكتبة وهبة
١٤ شارع الجمهورية - عابدين
تليفون ٩٣٧٤٧٠

الطبعة الأولى

١٩٨٥ - ١٤٠٥ هـ

جميع الحقوق محفوظة

دار التوفيق للنشر
للطباعة والبريد الإلكتروني
الأنقرة: ٣ صيفان الموصلة
بجوار جامع الوداد

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

الانسان هو غاية التنمية وهو فى نفس الوقت وسيلتها الأساسية ، فقد دلت التجارب والبحوث أن الاستثمارات المادية — مع أهميتها وخطورتها — لا تغنى عن الاستثمار فى الانسان شيئاً ، فالتنمية الشاملة وثيقة الصلة بالانسان لأن الفرد يتأثر بكل ما يحدث من بناءات سياسية واقتصادية وبكل ما ينتج من تغيرات ثقافية واجتماعية من جراء الجهود التنموية .

وغاية التربية فى أى مجتمع من المجتمعات هى تعليم الأفراد كيفية تفهم ثقافتهم والتفاعل معها ، ولا يمكن حدوث ذلك الا عن طريق تزويدهم بنوع من الاحساس الناقد الذى يمكن من خلاله التعرف على صور الكفاية الانتاجية وتحديددها فى كل مجال من مجالات الحياة . فمستولية التربية مسئولية مزدوجة فهى بالنسبة للأفراد مسئولة عن نموهم ورعايتهم وتنشئتهم . وهى بالنسبة للمجتمع مسئولة عن الحفاظ على ثقافته ونقلها وتجديدها .

اذن فان وظيفة التربية تتمركز حول توفير الوعى لدى الانسان ، الوعى بأهداف التنمية وأهداف التربية نفسها ، وبأهمية التخطيط والتدريب على أساليب التنفيذ والمتابعة لمشروعات التنمية ومشروعات التربية على السواء . فالانسان الواعى بتلك الأمور هو الانسان القادر على المعطاء من أجل دفع عجلة التنمية ودولاب التغيير فى كافة الأوضاع المتأيدية التى تقف فى وجه الجهود التنموية والجهود التربوية والتعليمية على السواء . . .

من هنا تأتى أهمية التربية فى اعداد هذا الانسان تعليماً وتدريباً ورعاية اجتماعية وثقافية ، فالتربية قد تتخذ عدة علاقات أو اتجاهات نحو التنمية ، فهى قد تساعد فى تدعيم حركتها الشاملة فى المجتمع وهى قد تنفج حجرة عثرة فى طريق الجهود التنموية . فهى قد تكون عاملاً من عوامل الانتاج وبالتالى تصبح استثماراً على المدى الطويل والمتوسط ، وقد تكون عائقاً للانتاج وبالتالي تصبح عملية استهلاكية بل هدرًا وفاقدًا اجتماعياً واقتصادياً .

والتعليم كوسيلة أساسية من وسائل التربية يتخذ أشكالاً وأنواعاً متعددة من تعليم أكاديمى وتعليم فنى ومهنى وتعليم نظامى وتعليم غير نظامى وتعليم أساسى وتعليم مستمر وتعليم عالى ... الخ ، ولكل نوع من هذه الأنواع دوره فى عملية التنمية وفى مجالاتها المتعددة وذلك فى حالة التخطيط له حسب احتياجات الأفراد والمجتمع على السواء .

من هذا المنظور — منظور الانسان التنامى ، الانسان المصقول تربوياً والمتفاعل اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً — من هذا المنظور كتبت هذه الدراسات فى فترات متباعدة ومناسبات مختلفة ، ولكن يجمعها جميعاً خيط واحد هو محور الانسان التنامى عامة وفى الوطن العربى خاصة . ومن نفس هذا المنظور أمكن جمعها فى كتاب واحد لتعليم الفائدة وجعلها متاحة وفى متناول كل انسان يهتم بالقرارات التربوية ويجعل العمل التربوى والمسئولية التربوية عملية تتعدى حيز المدرسة أو المؤسسات النظامية الى حيز المجتمع العربى بأبعاده الاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

والله أسأله التوفيق فى حسن القصد وسلامة الوصول .
الاسكندرية فى ٢٤ يوليو سنة ١٩٨٤

محمود أحمد موسى

الفصل الأول

الأهداف التربوية

- مدخل
- موافق الأهداف
- معنى الأهداف
- أبعاد الأهداف :
 - البعد التطلعي
 - البعد الواقعي
- خصائص الأهداف :
 - النفسية
 - التسلسلية
 - الوسائية
- أهمية الأهداف
- مصادر الأهداف التربوية :
 - طبيعة المجتمع وثقافته
 - طبيعة الفرد ونموه
 - طبيعة العصر
 - الاتجاهات التربوية المعاصرة
- الأهداف التربوية : أشكالها وأنواعها
- وضع الأهداف وصياغتها :
 - وضع الأهداف
 - صياغة الأهداف
- خلاصة

الأهداف التربوية (*)

● مدخل :

وانما الأمم الأخلاق ما بقيت فان هموا ذهبت أخلاقهم ذهبوا
بهذا البيت الرصين يضع أمير الشعراء أحمد شوقي معياراً قيمياً
نستطيع أن نحكم به على الأمم والشعوب ونقارن بينها من حيث المثانة
والإصالة ومن حيث القوة والصلابة ومن حيث الرقى فى سلم الحياة .
فالأمة لا تستحق أن يطلق عليها هذه اللفظة اذا ما تجردت من
القيم الأخلاقية التى تحكم سلوك الأفراد والعلاقة بين الجماعات
وتزودها بالعزة والمنفعة وبالاستمرارية فى الحفاظ على تراثها وأصالتها
التي تميزها عن بقية الأمم والشعوب .

والقيم المعيارية هى فى واقع الأمر أهداف تسعى لبلوغها الأمم
والشعوب ويتمثلها الأفراد والجماعات ويقاس بها السلوك الفكرى
والانفعالى والحركى لمعرفة القرب أو البعد من الأمل المنشود والتطلعات
المرموقة . فالقيم المعيارية هى مستويات مختلفة لتحديد وقياس الفعل
الارادى أو السنوك ولتقويمه واصلاح الاعوجاج فيه واعادة السير به
فى خطه المرسوم حسب التطلعات أو النية أو القصد .

● مواقع الأهداف :

مما سبق ذكره ندرك أن الأهداف تتصل اتصالاً وثيقاً بالقيم
Values أكثر من اتصالها بالحقائق Facts والوقائع الماضية فهي

(*) بحث، أعد فى الأصل كتحمين دراسى فى مادة « الأصول الفلسفية
والاجتماعية للتربية » وذلك فى برنامج التأهيل التربوى أثناء الخدمة للمعلمين
والمعلمات بدولة الامارات العربية المتحدة .

تدور فى نطاق المستقبل أكثر من دورانها فى محدوديات الماضى والحاضر .

ومن هذا المنطلق تقع دراسة الأهداف فى اطار علم المستقبل Futurology والفلسفة التجريدية Abstract Philosophy أكثر منها فى اطار علم التاريخ والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والنفسية . ولكن الأهداف أيضا تستخدم كمعايير ومحددات سلوكية كما ذكرنا من قبل ، وبالتالى فان دراستها تقع فى اطار العلوم السلوكية Behavioral Sciences وعلى الأخص علم الانتروبولوجيا « علم دراسات الانسان » وعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعى .

وفى مجال التربية نجد أن الأهداف تمثل المحور الأساسى للفلسفات التربوية والسياسات والاستراتيجيات والخطط والبرامج والمشاريع والمناهج والدروس ، وما يتعلق بها من ادارة وتمويل ونظم وبنية هيكلية . اذن فان دراسة الأهداف هى عملية شائكة ومتشعبة لأنها تتناول الحقائق والقيم فى آن واحد ولكل منهما منهجيته ومنطقه الخاص . فالحقائق كما كانت تنادى بذلك الفلسفات والعلوم الطبيعية الكلاسيكية^(١) تخضع فى دراستها للمنهج التاريخى ومنهج العلوم الطبيعية فى حين أن القيم تخضع لمنهج الفلسفة المعيارية Normative Philosophy^(٢) . ولكن الدراسات الحديثة وخاصة فى مجال الادارة والسياسات العامة Public Policies أُنكرت الوجود المستقل لكل من الحقائق والقيم على حدة ، ونادت بأن القيم والحقائق لا ينفصلان بأى حال من

(١) انظر فى هذا الخصوص الفلسفات الطبيعية عامة ، وخاصة المدرسة الوضعية التى أرسى قواعدها الفيلسوف الاجتماعى أوجست كونت Comte وكذلك المدرسة الوضعية المنطقية والمدارس التجريبية الكلاسيكية التى قاد لواءها الفلاسفة الانجليز جون لوك وبيركلى وديفيد هيوم .

(٢) انظر أيضا المدارس الأخلاقية الموضوعية . وبخاصة الفيلسوف جورج مور وكتابه « الأخلاق الأساسية Principia Ethica » .

الأحوال وأنهما يتفاعلان في كل موقف من المواقف الحياتية ، وبذلك أصبحت دراسة الأهداف تخضع للمنهجية العلمية والتاريخية والمنهجية الفلسفية المعيارية على السواء .

* * *

● معنى الأهداف :

« الهدف » في اللغة هو كل ما ارتفع من بناء أو كتيب رمل أو جبل ، وهناك مترادفات ومصطلحات في القواميس والمراجع منها الغاية والمقصد والرمي والغرض والمآرب كما أننا نجد مثل هذه المصطلحات في كثير من اللغات الحية ، ففي اللغة الانجليزية مثلاً نجد المصطلحات التالية :

End, Aim, Goal, Objective, Target, Purpose.

وهذه المصطلحات تتدرج الى أعلى من حيث الشمول والتجريد من المآرب الى الأغراض فالرامي فالأهداف ومن ثم الى المقاصد والغايات على النحو التالي (٣) :

Ends	١ - الغايات
Aims	٢ - المقاصد
Goals	٣ - الأهداف
Targets	٤ - المرامي
Objectives	٥ - الاغراض
Purposes	٦ - المآرب

والهدف في التربية يعنى تنظيم النشاط والعوامل الداخلية في المواقف التعليمية وما يحيط بها من عوامل أخرى ، فهو يتضمن اتجاهها للنشاط والعمل ، كما يساعد على اختيار الوسائل واتخاذ الخطوات

(٣) انظر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية العربية ، القاهرة ، جامعة الدول العربية ١٩٧٦ (ص ٢٠٠) وكذلك هوامش وتعليقات ص ٤٨) .

اللازمة للوصول الى النتائج المنشودة ، فهو لا ينفصل عن الخبرة الماضية للأفراد والجماعات وواقعهم المعاشى لأنه ينبع من مشكلات الحياة وتفاعلاتها وصراعاتها المشروطة لعوامل الزمان والمكان ^(٤) فالهدف كما يقول الدكتور عفيفى « هو العمل المنظم ، بخطواته المسلسلة والمتتالية والقائمة على دراسة الظروف المحيطة وعلى بصر بالاحتمالات المختلفة أثناء التحرك نحو « توقعات » وتطلعات « معينة » ^(٥) .



● أبعاد الأهداف :

فالهدف اذن يتميز ببعدين أساسيين هما :

١ — البعد التطلعى :

وهو يأتى من التصاقه بالمستقبل ويكسبه الصيغة الفكرية التأملية ، التجريدية •

٢ — البعد الواقعى :

وهو يأتى من التصاقه بالماضى والحاضر ويكسبه الصيغة الادراكية الحسية والمختبرية القياسية •

والبعد التطلعى فى الأهداف قد يقود الأفراد والمجتمعات الى دنيا الخيال والأمانى العذبة والأحلام السارة ، فكثيرا ما نرد فشلنا أو فشل غيرنا فى بلوغ الأهداف الى القول بأن الأهداف كانت طموحة أو غير واقعية •

أما البعد الواقعى فانه يشد تلك التأملات الفكرية المجردة الى دنيا الممكن والقيود المحددة للعمل والسلوك • وفى مأثور قولنا وأمثالنا العامة

(٤) محمد الهادى عفيفى ، فى أصول التربية : الأصول الفلسفية للتربية : القاهرة مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٨ (ص ٤٠) .
(٥) نفس المرجع السابق (ص ٤٠) ..

ما يشير الى أهمية البعد الواقعى فى الأهداف « حلم الجوعان خبز » -
« مد رجلك على قدر لحافك » وغيرها من الشواهد التى تركز على
ضرورة الواقعية فى العمل ، ولذا تصبح الأهداف مزيجاً من الأمل
والأمانى من ناحية ومن الواقع والامكانات من ناحية أخرى • ويمكن
القول بأن الأهداف هى علاقة بين واقع معين وأمل منشود ، بين وضع
قائم ووضع مرغوب ، بين امكانات متاحة وتوقعات مرموقة • ومن هذا
المنطلق تتميز الأهداف بخصائص ثلاثة هى : النسبية والتسلسلية
والوسائلية •

● خصائص الأهداف :

للأهداف خصائص كثيرة أهمها فى منظورنا ما يلى :

١ - النسبية Relativity :

وهى تعنى أن ليس هناك أهداف مطلقة ، وأن الأهداف دائماً فى
تغير مستمر نسبة لتغير أطراف العلاقة المتمثلة فى الواقع من جانب وفى
النية أو القصد أو التوقعات من جانب آخر • وهذه النسبية تجعل من
الممكن تقسيم الأهداف الى مستويات مختلفة اما بحسب المضمون - المقاصد
والأغراض والمآرب الخ - واما بحسب الزمن - أهداف بعيدة
المدى ومتوسطة المدى وقريبة المدى - واما بحسب الأحوال النفسية
والاجتماعية والتى تتمثل فى ترتيب الأهداف حسب سلم الرغبات
والأفضليات وهو ما يتعارف عليه باسم الأولويات فى الأهداف •

وكل ذلك يعنى أن الأهداف دائماً توجد ضمن أطر معينة تكسبها
المعانى والحدود وهى فى مجال التربية غالباً ما تتمثل فى السياسات
والاستراتيجيات والخطط •

٢ - التسلسلية :

لقد ذكرنا أن الدلالات اللفظية - لمعنى العلاقة بين الأمل والأمانى
من ناحية والواقع والامكانات من ناحية أخرى - كثيرة ومتعددة فى

معظم اللغات الحية وهذه الدلالات ترتب فى منظومة متسلسلة الشمول والاتساع أو بحسب الزمن أو الأهمية •

أما من حيث الشمول فأننا نميل الى استعمال هذه الدلالات على النحو التالى :

١ — الغايات والمقاصد : على مستوى الفلسفة الاجتماعية أو النظام أو الأيدولوجية •

٢ — الأهداف : على مستوى السياسات العامة والاستراتيجيات والخطط •

٣ — المرامى : على مستوى البرامج والمشاريع •

٤ — الأغراض : على مستوى المناهج والوحدات والدروس •

٥ — المآرب : على مستوى السلوك والخبرات •

اذن فان الدلالات اللفظية لمعنى الهدف تنتظم فى مراتب متعددة تمثل مستويات مختلفة من الشمول والتخصص أهمها الغايات والمقاصد وأخصها الأغراض والمآرب • وتقع الأهداف والمارامى فى منطقة وسطى بين ذينك المستويين •

٣ — الواسائلية Instrumentalism :

والأهداف دائما تتصل بالوسائل اتصالا منطقيا وأخلاقيا ، فالغاية

ترتبط ارتباطا داخليا بالوسيلة بمعنى أن الوسيلة الناجعة ليست متغيرا صدفيا أو عفويا وانما هى تمثل جزءا لا يتجزأ من الهدف تأتلف عناصرها مع عناصره فى وحدة تامة كاملة فتكون له بذلك بمثابة المقدمات للنتيجة فى المحااجة المنطقية •

وهذا الاتصال المنطقى ليس اتصالا كميا فحسب وانما هو أيضا اتصال نوعى وقيمى ، فالهدف السئ لا يمكن انجازَه بطريقة ترابطية مستمرة الا بوسائل مماثلة لذلك كان الاعتراض على المبدأ القائل بأن

الغاية تبرر الوسيلة لأن الغاية الحسنة لا يمكن أن تنجز بطريقة ترابطية مستمرة إلا بوسائل حسنة أيضا .

ان الاختلاف فى الوسائل الممكنة من الوصول للمهدف يأتى من الاختلافات فى التصور والتصميم ، فتصور الأفراد والجماعات للمقيم العليا والعناصر المكونة لها يختلف من فرد الى فرد ومن مجموعة الى مجموعة ومن وقت لآخر ، ولكن فى النهاية هناك غايات ومقاصد سامية وقيم خيرة تتفق عليها معظم المجتمعات بل البشرية جمعاء . وهذه القيم الثابتة هى التى تعطى معنى أعمق للنسبية والتسلسلية والوسائلية فى الأهداف .

● أهمية الأهداف :

لقد أصبح الاهتمام بالأهداف محورا أساسيا بالنسبة لجميع العلوم النظرية منها والتطبيقية على السواء ، بل نجدها تمثل أسلوبا مستقلا من الأساليب ، أو طريقة من طرق حل المشكلات كما هو الحال بالنسبة للحركة التى ازدهرت فى علم الادارة وعرفت تحت اسم « الادارة بالأهداف management by objectives » .

والاهتمام بالأهداف قد أخذ مكانة عالمية نتيجة للجهود التى بذلت فى مجال التنمية الدولية واعتبار التربية متغيرا أساسيا فى الاسراع بعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى الصعيدين القومى والعالمى . وتجدد هذا الاهتمام عندما اتسمت تلك الجهود التنموية بالقصور والفشل بالنسبة للكثير من أقطار العالم خلال العقدين الماضيين^(٦) .

ان الأهداف هى الصورة المستقبلية للأفراد والجماعات وهى تنبع من حاجاتهم ومطالبهم فتكون بذلك بمثابة المؤشرات أو الاتجاهات التى

(٦) شانزلى الفيتورى ، الأهداف ومستقبل التربية : محاضرة غير منشورة أقيمت على طلاب كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة — العين ، مايو ١٩٨٠ (ص ١٠) .

يريد أن يسير فيها الأفراد والمجتمعات ، ومن هنا يمكن تلخيص أهميتها
فى أنها تمثل الوظائف التالية :

١ — الأطر العامة التى ينتظم داخلها العمل أو نقاط البداية
والنهاية لكل نشاط أو عمل .

٢ — المعيار الأساسى الذى يقاس به النجاح والاختراق والتقدم
والتأخر فى العمل .

٣ — الرباط العضوى المستمر بين مكونات العمل ومتغيراته من
امكانات وطرق ووسائل ومناهج وتبين العلاقات القائمة بينهما .

وكلما كانت الأهداف واضحة ومحددة أمام الأفراد والمجتمعات
كلما سهل القيام بتلك الوظائف السابقة فوضوح الأهداف فى مجال
التربية هو العامل الأساسى فى تحقيق الوحدة بين عناصر العملية
التربوية أما عدم وضوحها واهتزازها يؤدى الى تسيبها وسقوطها
ونسيانها فكثيرا ما يفقد الأفراد والمؤسسات رؤية الهدف
Goal Displacement فتتنحصر القيم العليا الموضوعية وتبرز مكانها
قيم دنيا ذاتية مخصصة لا تصلح من شأن الأفراد أو المجتمعات . فالهدف
الأسمى من التربية اليوم هو خلق المواطن الذكى المبدع القادر على
ممارسة التعلم الذاتى والمساهمة فى حل مشاكله ومشاكل مجتمعه
وصولا الى الخير الاسمى المتمثل فى مجتمع العدالة والكفاية والانتاج .
ولكن فقدان الرؤيا لمثل هذا الهدف فى بعض المجتمعات يجعلها تمارس
طرقا ووسائل بعيدة كل البعد عن مقومات ذلك الهدف ويصبح التعليم
بالنسبة لها عملية حشو وثقلين تمتلئ من جرائها عقول النشء بمعارف
مجردة ما تلبث أن تزول بزوال دواعيها عند اجتياز الامتحان أو التخرج
من المرحلة التعليمية المعينة .

فقيمة الهدف اذن تكمن فى أنه يجعل للعمل معنى ويعين له الاتجاه
ويحدد له الوسائل والطرق اللازمة لتحقيقه وتقييمه .

فالذى لا هدف له — كما قال الدكتور فاخر عاقل — « لا يعرف لذة العمل ولا يتذوق طعم الحماس وهو بعد ضائع لا يعرف أين المنتهى ولا يستطيع الجزم بأفضلية الطريقة على طريقة ووسيلة على أخرى »^(٧) ،

فواجب المعلم اذن أن يعي أهداف التعليم العامة وأهدافه فى المرحلة التى يعمل فيها خاصة ، لأن أهداف التعليم هى ترجمة لأهداف المجتمع ولا يستطيع المعلم أن يساهم فى خدمة المجتمع ما لم يعي أهدافه المتمثلة فى أهداف التعليم وبالتالي يستطيع المساهمة فى تحليلها وتفسيرها وتطويرها . كما أن المعلم الذى يسير على غير هدف فى العملية التربوية يكون فاترا نحو وظيفته^(٨) ، ولا يستطيع معرفة ما أحرقه من نجاح وما أصابه من فشل بالنسبة له ولتلاميذه ، فمعرفة الأهداف اذن هى شرط أساسى ومحدد رئيسى للمعلم فى تقويمه للعملية التربوية . كما أنها معلم أساسى بالنسبة للمجتمع فى تحديد وتوجيه جهوده التنموية .

* * *

● مصادر الأهداف التربوية :

ان العمل التربوى يتطلب وضوحا تاما فى الأهداف كما ذكرنا من قبل ، لأن هذه الأهداف تمثل الضوء الأخضر الذى يضمن للعملية التربوية الاستمرار والنجاح بكافة مؤسساتها وتنظيماتها الاجتماعية ، فتحديد المستوى التعليمى واختيار الطرق والأساليب التى تضمن له سلامة الاتجاه والنجاح يعتمد على وضوح الرؤيا بالنسبة للأهداف ووضوح الرؤيا يعتمد بدوره على تغليب هذه الأهداف بالمنابع والمصادر التى تنشق منها ، وهذه المصادر يمكن أن تلخص فى التالى :

(٧) فاخر عاقل ، التربية : قديمها حديثها . بيروت ، دار العلم للملايين (ص ٢٦٧) .

(٨) أبو الفتوح رضوان وآخرون . المنرس فى المدرسة والمجتمع ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٨ (ص ٢٤) .

١ - طبيعة المجتمع وثقافته :

ان المجتمع قد يكون مجتمعا مثاليا أو مجتمعا واقعيا وقد يكون مجتمعا طبقيا أو غير طبقى ، وقد يسمح بالحراك الاجتماعى لأفراده أو قد يتعذر فيه ذلك وقد يكون مجتمعا رأسماليا أو مجتمعا اشتراكيا وقد يكون ديمقراطيا أو دكتاتوريا وقد يكون هذا أو ذاك من السمات التى تطفى على طبيعة المجتمع ، وهذه الطبيعة بدورها هى التى تحدد مطالب المجتمع فى المحافظة أو التغيير وكلاهما تمثلان الثقافة المميزة لذلك المجتمع بفلسفته وأيدولوجيته ودينه وتراثه الحضارى .

فطبيعة المجتمع وثقافته تمثل المصدر الأساسى للأهداف ، لأن كل مجتمع يتميز بخصائص معينة تختلف عن المجتمع الآخر فالمجتمعات العربية الاسلامية مثلا تختلف عن المجتمعات الأمريكية والأوروبية الغربية لأن الدين والتراث الحضارى يختلفان كثيرا عن نظيريهما فى المجتمعات الغربية .

٢ - طبيعة الفرد ونموه :

بالرغم من تأثر الأفراد بالعوامل الثقافية المحيطة بهم الا أنهم يشتركون فى خصائص عامة تتعلق بالميل وال رغبات والحاجات ، فقد أثبتت الدراسات العلمية وخاصة فى مجالات علم النفس وعلم النفس الاجتماعى أن هناك مطالب للنمو الانسانى ومراحل وخصائص ومستويات . فاذا كانت التربية تعنى بالنمو الانسانى الشامل المتكامل^(٩) فلا بد اذن من الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الفرد ونموه فى وضع الأهداف ومراعاة ذلك فى المناهج والطرق والوسائل وأساليب التقويم .

٣ - طبيعة العصر :

ان عصر الذرة والصواريخ والتقدم العلمى والتكنولوجيا عامة يختلف عن عصور ما قبل التاريخ والعصور التاريخية الأولى والعصور الوسطى وغيرها

(٩) حنا غالب ، التربية المتجددة واركائها (الطبعة الثانية) بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٠ (ص ١١١) .

من العصور التاريخية والحضارية الحديثة • بل انه يختلف عن مشارف العصر المقبل الذى تنبأ به بعض العلماء والكتاب ، والذى يعرف بعصر « ما بعد النهضة الصناعية » فاكل عصر فلسفته العامة ومسلّماته وبعديّاته ، ففى عصرنا الحاضر مثلاً نجد أن العلم والطريقة العلمية يعتبران الأساس فى فهم ومعالجة المشاكل الحياتية من اقتصاد وسياسة واجتماع وادارة وتربية وفنون وغيرها ، وذلك بعكس ما كان سائداً فى العصور التاريخية الأولى حيث كانت تلعب الأوهام والأساطير والأرواح دوراً كبيراً فى تفسير الظواهر الكونية وكل ما يتصل بها من أمور حياتية •

٤ — الاتجاهات التربوية المعاصرة :

ان من أهم المبادئ التربوية فى هذا العصر مبدأ التعليم الذاتى والتعليم المستمر اللذين يفرضهما التغير المستمر والانفجار المعرفى وبالتالى يصبح الدور الأساسى للمعلمين والأجهزة التربوية والتعليمية هو تهيئة البيئة والظروف المناسبة أمام المتعلمين لكى يقوموا بالدور الرئيسى فى تعليم أنفسهم تعليمًا مستمرًا متنوعًا يفى بحاجات النمو المتكامل الشامل •

اذن •• فان لكل عصر من العصور اتجاهاته التربوية التى تملئها عليه فلسفته ومبادئه العامة^(١٠) •

فالاتجاهات الحديثة فى التربية تركز على الانتقال من العفوية الى القصد ومن اللفظية الى الوظيفية ومن الجمود الى الحيوية ومن النمطية الى التنوع ومن الانعزال الى الملاءمة الاجتماعية ومن تعليم النخبة الى تعليم الجميع^(١١) • فلا بد اذن من مراعاة مثل هذه الاتجاهات الحديثة فى وضع الأهداف التربوية •



-
- (١٠) انظر فى هذا الخصوص قسطنطين زريق ، نحن والمستقبل ، بيروت — دار العلم للملايين ، ١٩٧٧ (ص ١٢٠ — ١٣٦) •
(١١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية (ص ٤٠٢ — ٤٠٤) وانظر ايضا قسطنطين زريق ، نحن = (٢ — التربية ومجالات التنمية)

● الأهداف التربوية .. أشكالها وأنواعها :

لقد اختلفت الأهداف التربوية فى أشكالها عبر التاريخ من مجتمع لآخر ومن فرد لآخر ففى المجتمعات البدائية كانت الأهداف التربوية أهدافا عفوية — ان جاز هذا التعبير — ترمى الى تحقيق التوافق والانسجام بين الفرد وبيئته المادية والروحية^(١٢) ، وذلك عن طريق التلقين والتدريب العملى والتقليد اللاشعورى ، وهو ما يتعارف عليه اليوم باسم التربية غير المقصودة . وقد كان ذلك هو الحال أيضا بالنسبة للثقافات التاريخية الأولى مثل ثقافة الصين التى كانت وظيفة الأهداف التربوية فيها وظيفة سلبية تنزع الى روح المحافظة على الأنماط البدائية السائدة فى ذلك الوقت .

أما فى الثقافات اليونانية القديمة فقد بدأت الأهداف التربوية تخرج من اطار الوظائف الحفاظية الى الوظائف التجديدية . فقد كان هدف التربية فى « أثينا » هو مساعدة الفرد على النمو المتكامل فى شتى النواحي الجسمية والعقلية والروحية والفنية . أما فى « اسبرطة » فقد أملت الظروف الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ودواعى الأمن والمنعة أن تهدف التربية الى خلق المواطن المحارب القوى الجسم ، المتصف بالشجاعة والبسالة والطاعة العمياء للقانون والولاء التام للجماعة والتضحية فى سبيل الوطن .

أما فى الثقافات الحديثة فقد اتجهت أهداف التربية الى خدمة الوظائف التجريدية أكثر من الوظائف الحفاظية التى تعنى بنقل التراث

= والمستقبل (ص ٣٧٤ — ٣٨٧) حيث يتحدث المؤلف عن اصلاح التربية العربية فى المدى الطويل وذلك عن طريق التبدل الجذرى فى المفاهيم التى يورد بينها (ا) التحول من التلقين الى تطوير الشخصية . (ب) ومن التربية المحدودة المتجزئة الى التربية الشاملة . (ج) ومن التربية الاستهلاكية الى التربية الانتاجية .

(١٢) صالح عبد المزين ، تطور النظرية التربوية ، القاهرة ، دار المعارف

١٩٦٤ (ص ٧٥ — ٨٨) .

الثقافى بمعارفه ومهارته من فرد الى فرد ومن جيل الى جيل بغرض
تطبيعهم وتكيفهم للبيئة الثقافية والاجتماعية كما أن التركيز على النحو
الشامل المتكامل الذى يغطى جميع أوجه الحياة حول الأهداف من
الأشكال الارستقراطية الى الديمقراطية ومن الاستهلاكية الى الانتاجية
ومن الانعزالية الى الاجتماعية • والأهداف اليوم يمكن أن تصنف على
عدة محاور أهمها الزمن والمحتوى والشمول فمن حيث الزمن تصنف الى
أهداف بعيدة المدى وأهداف متوسطة المدى وأهداف قريبة المدى •
أما من حيث المحتوى أو الموضوع فهي غالبا ما تصنف الى ثلاثة ميادين :
فكرية ، ووجدانية ، وعملية • وهذا التصنيف لا يعنى أن هذه
الميادين الثلاثة مستقلة الواحدة عن الأخرى وانما هو تصنيف تحليلي
فقط لأن الكائن البشرى فى الواقع يسلك ويتصرف بكليته ولا يمكن
تجزئة سلوكه الى فكرى وانفعالى وارادى أو علمى ، وعلى الأخص فإن
الناحية الفكرية والناحية الانفعالية من الشخصية البشرية لا يمكن فصلهما
الواحدة عن الأخرى فى واقع الحياة •

والميادين الفكرية والانفعالية يمكن أن تصنف الى مراق أو مراتب
متعددة ففى الميدان الفكرى مثلا نجد المراقى التالية :

- | | |
|--|----------------------|
| ١ — مراقبة المعرفة (أو الاحضار والاستذكار) | Recognition |
| ٢ — مراقبة الفهم | Comprehension |
| ٣ — مراقبة التطبيق | Application |
| ٤ — مراقبة التحليل والتركيب | Analysis & Synthesis |
| ٥ — مراقبة التقويم | Evaluation |

وهذه المراقى تنتظم فى تسلسل تصاعدى من الأدنى الى الأعلى
فيكون بذلك مجرد الاستظهار والاحضار للمعلومات — الحفظ — هو أدنى
مراقى التفكير يليها بعد ذلك الفهم فالتطبيق فالتحليل والتركيب ثم
التقويم الذى يمثل أعلى مراتب المعرفة والتفكير ، ومعنى ذلك أن من
واجب المعلم ألا يقصر تدريسه على مرتبة الحفظ والاستذكار ولا بد

أن يتدرج بالنشء الى جميع المراقى الأخرى من فهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم .

وفى الميدان الانفصالى نجد المراقى التالية :

- | | |
|---------------------|-------------------------------|
| Stimulus & Response | ١ — مراقبة الاثارة والاستجابة |
| Valuation | ٢ — مراقبة التقدير |
| Organization | ٣ — مراقبة التنظيم |
| Characterization | ٤ — مراقبة التمييز |

وهذه المراقى ايضا تنتظم فى تسلسل تصاعدى من الأدنى الى الأعلى فيكون بذلك استقبال الشخص لقيمه والاستجابة لها بالموافقة أو الرفض أو الصمت ازاءها فى ذلك الطرف — مراقبة الاثارة والاستجابة — هى أدنى مراقى الانفعال أو القيم ثم تأتى مرتبة التقدير التى ينتهى فيها الشخص اما بالاخلاص والولاء التام لهذه القيمة أو الرفض القاطع لها . ثم تلى ذلك مرتبة التنظيم التى ينتهى فيها الشخص بجعل القيمة الجديدة جزء لا يتجزأ من نظام قيمه الخاص . وأخيرا تأتى مرتبة التمييز التى يكون فيها نظام القيم قد وصل الى أعلى مستوى من التعميم بحيث تأتلف الأفكار والقيم والأعمال فى بوتقة واحدة ويكون الفرد قد وصل الى فلسفة عامة تتناول الحياة والكون جميعا .

أما من حيث الشمول فان الأهداف التربوية تصنف الى أهداف عامة وأهداف خاصة والأهداف الخاصة هى أغراض تعليمية أو مآرب تتعلق بالخبرات والسلوك . فهى تتجه نحو الصحة واتقان العمليات الأساسية من مهارات لغوية ورياضية وفنون ، ونحو الانتظام فى حياة عائلية محترمة واكتساب مهنة مناسبة وأخلاق فاضلة ونحو الاتصاف بمواطنة حسنة واستخدام أمثل لأوقات الفراغ وخلافه . وهى يمكن أن تكون شخصية تهدف الى تحقيق الذات وتنقيف الفرد ، أو اقتصادية ترمى الى ايجاد الشخص المنتج والمستهلك المتبصر ، أو اجتماعية ترمى

الى ايجاد العلاقات الجيدة فى الأسرة والمنظمات الاجتماعية فى سبيل الوصول الى خلق المواطن الصالح .

والأغراض التعليمية هى فى الواقع أهداف عامة ترجمت الى أهداف عملية بواسطة الاجراءات التربوية اليومية فى غرف الدراسة وخارجها . فالأهداف الخاصة يقتصر تحقيقها على كفاءة أفراد معينين كالمعلمين والاداريين أو أجهزة خاصة كالمدارس والمعاهد والجامعات أو برامج ومشاريع محددة كالمناهج والوحدات والدروس . ومن هذا المنطلق يمكن أن يعتبر تصنيف الأهداف الى ميادين فكرية وانفعالية وعملية يقع معظمه فى اطار الأهداف الخاصة أو لأغراض التعليمية .

أما الأهداف التربوية العامة فهى جزء لا يتجزأ من الغايات والمقاصد الاجتماعية التى ترمى اليها الأيدلوجيات والفلسفات الاجتماعية العامة والتربوية . ومن ناحية أخرى فهى تمثل اختيارات أساسية على مستوى السياسات والاستراتيجيات والخطط المتعلقة بالنظام التعليمى من حيث بنيته وكفاءته وكفايته وما يستتبع ذلك من أعداد للتلاميذ واستخدام للمعلمين والمناهج والوسائل وطرق التدريس .

فالأهداف التربوية العامة أشبه بخط الأفق لبعده من ناحية ولوضوحه فى نفس الوقت من ناحية أخرى^(١٣) وهى تحتاج فى تحقيقها الى مشاركة قطاعات كبيرة من الأفراد والمنظمات الاجتماعية كما أن انجازها يحتاج الى مدى زمنى طويل بعكس الأهداف الخاصة التى غالباً ما تنجز فى مدة ساعة من الزمان أو على مدى فترة دراسية أو فى نهاية مرحلة تعليمية معينة .

ومن أمثلة الأهداف التربوية العامة ما جاء فى مشروع السياسة التربوية لدولة الامارات العربية المتحدة والذي لخص الأهداف التربوية لدولة الامارات فى عشر نقاط رئيسية هى :

(١٣) شاذلى الفيتورى ، الأهداف ومستقبل التربية (مرجع سبقته الإشارة اليه) (ص ٥) .

- ١ — تأصيل التربية بنهجها الاسلامى .
- ٢ — اثبات الحق فى التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص للجميع .
- ٣ — تكوين المواطن السليم (المتوازن بين الحقوق والواجبات) .
- ٤ — تعريب التربية .
- ٥ — العمل وتنمية المهارات المتنوعة واعداد الكفايات المتخصصة .
- ٦ — الكفاية الداخلية للنظام التربوى (الدينامية وسلامة الأداء) .
- ٧ — الكفاية الخارجية للنظام التربوى (الملاءمة وصالح النتاج) .
- ٨ — اعتماد العلم منهجاً ومحتوى ، وفكراً وتطبيقاً .
- ٩ — التبادل الثقافى .
- ١٠ — التربية المستديمة المتكاملة (١٤) .



● وضع الأهداف وصياغتها :

(أ) وضع الأهداف :

ان طريقة وضع الأهداف تعتمد الى حد كبير على ثقافة المجتمع وفلسفته ، ففى المجتمعات البدائية مثلاً كان الآباء والكبار هم الذين يضعون الأهداف لتربية النشء ويمكن أن يقال ذلك عن الثقافات التى تسود فيها السلطة الفوقية كالمجتمعات الدكتاتورية حيث تستأثر فئة قليلة بعملية وضع الأهداف . أما المجتمعات الديمقراطية فانها تحرص حرصاً شديداً على أن يشارك أكبر عدد من الأفراد والمؤسسات فى عملية وضع الأهداف .

وقد أثبتت الدراسات النفسية الحديثة أن الأفراد الذين يشاركون فى وضع الأهداف تتولد لديهم الرغبة والحماس فى تحقيقها وتنفيذها ، ولذلك نجد الاتجاهات الحديثة فى وضع الأهداف ترمى الى مشاركة

(١٤) اللجنة العليا لتطوير السياسة التربوية ، مشروع السياسة التربوية لدولة الامارات العربية المتحدة ، (تقرير غير منشور) العين : جامعة الامارات العربية المتحدة ١٩٨٠ (ص ١٣ — ٢٢) .

أكبر عدد من أفراد المجتمع وأجهزته فى وضع الأهداف بطريقة مباشرة وغير مباشرة ، وهذا ينطبق على العلماء المتخصصين والأفراد العاديين على السواء .

وقد نشطت الدراسات العلمية الحديثة فى تصميم طرق عامة وأساليب عديدة لتحقيق المشاركة فى وضع الأهداف ، ومن بين هذه الطرق العامة ما يسمى بطرق المسح الاجتماعى والذى تتمثل فى جمع الأفكار والآراء عن طريق الاستبيانات والمقابلات الشخصية .

وهناك طرق أخرى نذكر منها على سبيل المثال طريقة « تحديد

الاحتياجات » Needs Assessment Method

وطريقة « دلفاى » Delphi Technique

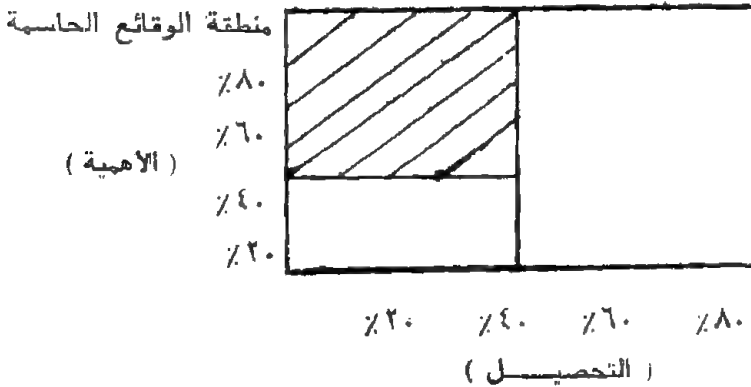
وطريقة الواقعة الحاسمة Critical Incident Technique

والطريقة الأولى «تحديد الاحتياجات» هى طريقة عامة ترمى الى معرفة الأهداف الواقعية بواسطة ايجاد الفرق بين ما هو عليه الحال الآن وبين ما يتوقع حدوثه الأفراد أو ما يجب أن يكون عليه الحال ، ويكثر استعمال هذه الطريقة فى مجالات المناهج ولكن يكتنفها الكثير من المصاعب لأن ما يجب أن يكون عليه الحال عند بعض الأفراد قد يكون متضخما فى صورته أو قد لا يكون الأفراد صادقين فى التعبير عنه ، أو قد لا تكون لديهم الجرأة أو لا تتاح لهم الفرصة للافصاح عنه .

أما الطريقة الثانية «دلفاى» فانها ترمى الى استقصاء آراء الخبراء فى الموضوع قيد البحث بقصد الوصول الى مجموعة من الأهداف العامة تنطبق عليها معايير الصحة والتعويل . فن طريق امداد الخبراء بأسئلة محددة للإجابة عليها ومن ثم تصنيف هذه الاجابات من النوحى الكمية والنوعية وتزويد الخبراء المشتركين بهذه التصنيفات كتغذية مرتدة تمكنهم من تعديل آرائهم وأفكارهم على ضوء المعلومات الجديدة يمكن فى النهاية وبعد ثلاثة أو أربعة دورات من التغذية والتغذية المرتدة الوصول الى بعض الاتفاق العام بالنسبة للأهداف .

أما طريقة « الواقعة الحاسمة » فهي طريقة ترمى الى ايجاد الأهداف التي تعتبر أكثر أهمية ولكنها في نفس الوقت صادفت أقل تحقيقاً أو تحصيلاً في واقع الأمر .

وهي طريقة يكثر استعمالها على مستوى الأهداف المدرسية والبرامج التعليمية فمن طريق اعطاء درجات كمية للأهداف من ناحية الأهمية واعطاء درجات أخرى للتحقيق والتحصيل يمكن ايجاد الوقائع الحاسمة بعد تحديد مناطق الحسم للأهمية والتحصيل . فإذا قلنا ان كل هدف يحظى بتقدير ٦٠٪ فما فوق على خط الأهمية هو جدير بتوجيه الجهود نحوه وان كل هدف يحظى بتقدير ٤٠٪ فما دون في خط التحصيل هو جدير بأن يبذل فيه الجهد أكثر وأكثر فان ملتقى هذين التقديرين يمثل الوقائع الحاسمة كما هو مبين في الرسم أدناه :



(ب) صياغة الأهداف :

ان الصياغة ليست عملية لغوية محضة ، وانما هي تنظيم وترتيب لموضوع ومحتوى بطريقة نضمن معها تحقيق هذا المحتوى أو الغرض ونشير فيها الى الامكانيات اللازمة والطرق والوسائل المؤدية لانجازه ، واللغة لا شك تلعب دورا مهما في اجلاء هذه المهمة وتوضيحها ، ولكنها ليست العامل الحاسم في ذلك .

ان الأهداف العامة غالبا ما تصاغ فى عبارات أو على شكل مبادئ عامة قابلة للتفسير والتفصيل ، فهى دائما تأتى فى صيغة المصدر لأنها تعبر عن حالة سامية يراد الوصول إليها • أما الأهداف الخاصة فلا بد من انغاية بصياغتها بشكل لا يفقدها المتصاقها بالحالة المتوخاة منها ويجعلها فى نفس الوقت تدل على الحركة والنشاط اللازم للوصول الى تلك الحالة أو احدى مكوناتها • ولذلك فهى غالبا ما تصاغ بصيغة الفعل بدلا عن المصدر لأنه ينم عن أداء معين يوصل الى نتيجة معينة قد تكون واحدة محددة أو قد تتفرع عنها نتائج أخرى متعددة وقد تناول بعض الكتاب الارشادات اللازمة فى صياغة الأهداف الخاصة نذكر منها ما يلى :

١ — أن ترتبط الأهداف السلوكية بالأهداف التربوية العامة •

٢ — أن تتنوع الأهداف لتغطى النواحي الفكرية والوجدانية والجسدية •

٣ — أن يتناسب الهدف السلوكى مع قدرات التلاميذ ويراعى الفروق الفردية بينهم •

٤ — أن يشير الهدف الى نتيجة مطلوبة فى التعلم •

٥ — أن يشير الهدف الى سلوك أو فعل ليقوم به التلاميذ بعد التعلم •

٦ — أن يكون السلوك المتضمن فى الهدف قابلا للقياس •

٧ — أن يصاغ الهدف بصيغة الفعل أو العمل الذى يقوم به التلاميذ •

فالأهداف الخاصة دائما ترمى الى حدوث مهارات معينة وبالتالي تعرفها بأنها أهداف اجرائية أو أهداف سلوكية ، بمعنى أنها تحدد الاجراءات اللازمة للوصول الى الحالة المبتغاة أو تصف السلوك المتوقع لبلوغ تلك الحالة • فهى بمثابة التكتيك للاستراتيجية التى تتمثل فى الأهداف العامة التى تستق منها والأهداف السلوكية على مستوى المدارس

هى وصف لما ينتظر أن يكون عليه التلاميذ نتيجة للخبرات والأنشطة التى تخطط لهم من قبل المدارس والمعلمين ، وهى بالتالى تغيرات منتظرة فى سلوك المتعلمين فى النواحي الفكرية والوجدانية والجسدية على نحو ما رأينا فى تصنيف الأهداف من ناحية المحتوى والموضوع .

● خلاصة :

فى هذا البحث تناولنا موضوع الأهداف التربوية وتطرقنا لمواقعها من الدراسات العلمية بحكم احتوائها للقيم والحقائق فى آن واحد ، ووجدنا أنها تخضع للمنهجية العلمية والتاريخية والمنهجية الفلسفية المعيارية كما تطرقنا لمعنى الأهداف وأبعادها وخصائصها ، ووجدنا هناك مصطلحات ومترادفات لمعنى الهدف وأن الهدف فى التربية هو عبارة عن تنظيم للنشاط والعوامل الداخلية فى المواقف التعليمية وما يحيط بها من عوامل أخرى وأن للهدف بعدين أساسيين هما البعد التطلعى والبعد الواقعى ، وأن له ثلاثة خصائص هى النسبية والتسلسلية والوسائلية . ثم تطرقنا الى أهمية الأهداف ووجدنا أنها تكمن فى كونها أطر عامة ينتظم داخلها العمل ، ورباطا عضويا مستمرا بين مكونات العمل ومتغيراته ، وفى أنها معيار أساسى لقياس النجاح والاختفاق والتقدم والتأخر فى العمل ، كما تطرقنا الى مصادر الأهداف التربوية وتعرفنا على أربعة مصادر رئيسية هى : طبيعة المجتمع وثقافته وطبيعة الفرد ونموه وطبيعة العصر والاتجاهات التربوية المعاصرة .

وأخيرا تعرضنا لأشكال الأهداف التربوية وأنواعها وطرق وضعها وصياغتها ، وذكرنا أن الأهداف التربوية اتخذت عدة أشكال عبر العصور التاريخية أهمها الأشكال الحفظية والتجريدية ، وأن الأهداف تنقسم الى نوعين هما الأهداف التربوية العامة والأهداف الخاصة أو الأغراض التعليمية ، وأن الأخيرة تصاغ بطريقة اجرائية تحدد السلوك المتوقع بلوغ الأحوال السامية التى ترمى اليها الأهداف التربوية العامة والتى

غلبا ما تصاغ بصيغة المصدر وعلى شكل مبادئ عامة تقبل التفسير والتفصيل . وذكرنا أن وضع الأهداف يعتمد الى حد كبير على نوع الثقافة والفلسفة السائدة في المجتمع وأن المشاركة هي شرط أساسي لوضع الأهداف التي يراد لها حظ كبير من الانجاز والتحقيق ، كما تعرضنا لاطرق العلمية المتعددة لوضع الأهداف والتي من أهمها طرق المسح الاجتماعي المتمثلة في الاستبيانات والمقابلات الشخصية ، وطريقة تحديد الاحتياجات وطريقة « دلفاي » وطريقة الواقعة الحاسمة .

وفى ثانيا هذا البحث أشرنا صراحة وتضمينا الى أهمية معرفة الأهداف ووضوحها بالنسبة للمعلم ، وأن زيادة المعرفة في موضوع الأهداف من حيث أبعادها وخصائصها وأهميتها ومصادرها وأنواعها وأشكالها وطرق وضعها وصياغتها لا بد أن تزيد من كفاءة المعلم وبالتالي تساهم في تطوير العملية التربوية كما تقترب من بلوغ الهدف الأسمى للوجود الانساني .

مراجع الفصل الأول

(١) اللغة العربية :

- ١ — جميل صليبا ، مستقبل التربية في العالم العربي ، بيروت ، منشورات عويدات ١٩٦٧ .
- ٢ — فاخر عاقل ، التربية : قديمها وحديثها ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٧ .
- ٣ — فاخر عاقل ، معالم التربية ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٨ .
- ٤ — صالح عبد العزيز ، التربية وطرق التدريس (الجزء الثالث) القاهرة دار المعارف ١٩٦٢ .
- ٥ — صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد ، التربية وطرق التدريس (انجزء الأول) القاهرة دار المعارف .
- ٦ — محمد الهادي عفيفي ، في أصول التربية : الاصول الفلسفية للتربية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٨ .
- ٧ — حنا غالب ، التربية المتجددة وأركانها ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ١٩٧٠ .
- ٨ — قسطنطين زريق ، نحن والمستقبل ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٧ .
- ٩ — أبو الفتوح رضوان وآخرون : المدرس في المدرسة والمجتمع القاهرة مكتبة الانجلو المصرية ١٩٨٧ .
- ١٠ — عمر محمد الشيباني ، تطور النظريات والأفكار التربوية ، بيروت دار الثقافة ١٩٧٥ .
- ١١ — شاذلى الفيتورى ، الأهداف ومستقبل التربية (محاضرة غير منشورة) العين ، جامعة الامارات ١٩٨٠ .
- ١٢ — المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية العربية ، القاهرة ، جامعة الدول العربية ١٩٧٦ .
- ١٣ — اللجنة العليا لتطوير السياسة التربوية ، مشروع السياسة التربوية لدولة الامارات العربية المتحدة ١٩٨٠ .

(ب) اللغة الانجليزية :

- 1 — A.N. Whitehead, **The aims of Education**, New York :
Vintage Books, 1971.
- 2 — John Brabacher, **A History of the Problems of Education**,
New York : Mc Graw-Hill Book Company, INC. 1947.
- 3 — Gerald Zoltman, ... et - al, **Dynamics of Educational
Change**, New York : The Free Press, 1977.
- 4 — Gerald Zoltman & Robert Dunean, **Strategies For
Planned Change**, New York : John Wiley & Sons, 1977.
- 5 — Charles Silberman, **Crisis in the Classroom**, New York :
Vintage Books, 1971.



الفصل الثاني

التخطيط العام وتخطيط التنمية

- مدخل
- التخطيط العام
- التخطيط والقيود
- التخطيط والسياسة
- عناصر التخطيط :
 - المشاركة
 - نظام المعلومات
 - الاستراتيجية
- تخطيط التنمية
- ادارة التنمية
- مفاهيم واساليب تخطيط القوى البشرية :
 - التخطيط السكاني
 - التخطيط التعليمي
 - التخطيط الاقتصادي
- الخلاصة

التخطيط العام وتخطيط التنمية(*)

● مدخل :

ان الايمان يتزايد اليوم بأهمية التخطيط واعتباره الوسيلة الناجعة للسيطرة على المستقبل والتحكم فيه ، فهو الأداة العلمية الوحيدة الجديرة بانسان العصر الحديث ، فقد ولى ذلك العهد الذى كان يؤمن فيه الانسان بمبدأ ترك الأمور وشأنها (Laissez - faire Principle) والذى هو فى الواقع نظرة قدرية تؤمن بوجود يد خفية تنظم سير الظواهر الاجتماعية والاقتصادية حسب نوااميس معينة تعرف عند الاقتصاديين الكلاسيكين باسم قوى العرض والطلب أو ميكانيزم السوق (Market Mechanism) وقد عدلت الدول بعض الشيء عن هذه النظرة لايمانها بأن الظواهر الاقتصادية والاجتماعية لا يمكن أن تخضع لهذه النظرة البسيطة للواقع (Simplistic view of reality) •

وبالرغم من أن التخطيط الحديث قد بدأ فى مجال الاقتصاد فى الدول الاشتراكية والاتحاد السوفييتي^(١) خاصة الا أنه اليوم أصبح الوسيلة العلمية الأساسية لتحقيق الأهداف الاجتماعية والاقتصادية ليس فى الدول الاشتراكية فحسب وانما فى الدول الرأسمالية ودول العالم الثالث أيضا ، كما أن مجالاته تعدت النطاق الاقتصادى الى جميع المجالات الأخرى من اجتماعية وثقافية وإدارية وتربوية وغيرها • فالمسألة اليوم ليست هى أن نخطط أو لا نخطط وانما هى أى نوع من التخطيط نريد •

(*) بحث قدم فى الأساس الى ندوة تخطيط القوى العاملة المنعقدة بمعهد الإدارة العامة بالرياض فى الفترة من ٣ - ٦ مايو ١٩٨٠ •

(١) تعتبر الخطة الخمسية الأولى ١٩٢٨ - ١٩٣٣ م للاتحاد السوفييتي هى أول محاولة للتخطيط الشامل فى العالم •

(٣ - التربية ومجالات التنمية)

وهناك من ينادون بأن التخطيط — مهما كان حجمه أو مستواه — لا يمكن أن يغنى عن عامل الحظ ..

« No amount of planning will replace damn luck »

وليس هذا القول هو دعوة لترك التخطيط بل هو تأكيد لأهميته ووضع حد فاصل لتطلعاته التي تفرضها طبيعته في أنه جدول للأعمال المستقبلية .

وقد ورد هذا المعنى في تراثنا الاسلامي متمثلا في قول النبي ﷺ : « اعقلها وتوكل » فالتخطيط اذن هو وظيفة انسانية ضرورية وممكنة ولكنها غير مضمونة النتائج بدرجة اليقين فهو دائما يتضمن قدرا من المخاطرة (risk) وان أكثر ما يطمح فيه التخطيط هو التقليل من حالة عدم التأكد (Uncertainty) التي يتصف بها المستقبل . فالحظ والتخطيط معا — كما قال وارن بينس (Warren Bennis) — يحكميان أعمال الانسان (٢) .

« Sheer chance as well as conscious planning, rules the affairs of men »

وفى هذا البحث أود أن أتناول بالنقد والتحليل مفهوم التخطيط العام والعناصر الأساسية التي تعمل فيه وعلاقته بتخطيط التنمية مركزا على القوى البشرية ونظريات وأساليب تخطيطها بوصفها البدء والنهاية فى عملية التخطيط .

التخطيط العام

● ما هو التخطيط ؟

التخطيط فى اللغة هو اثبات لفكرة ما بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد فى الصورة أو الرسم أو اللوح ، فهو بهذا

Warren Bennis, The Unconscious Conspiracy : Why (٢) Leaders Can,t Lead ? New York : Amacon, 1976 p. 131.

المعنى طريقة لوضع حدود للأشياء ، وهو فى معناه الحديث توازن بين الأهداف والوسائل أو أسلوب علمى معين لحل المشاكل التى تواجه المجتمع . وبالتالي فهو لا يختلف كثيرا عن الأسلوب العلمى فى حل المشاكل (Problem Solving) (٣) أو رسم السياسات (Policy-making) أو صنع القرارات (Decision-making) (٣) وهذه الطرق الثلاثة تتبع نفس الأسلوب العلمى الذى يبدأ بتحديد المشكلة وجمع المعلومات المتعلقة بها ، ثم تحديد البدائل التى يمكن أن تعالج المشكلة ثم اختيار أفضلها بعد حساب مترتبات كل بديل ثم تطبيق البديل المختار — السياسة أو القرار — وقياس أثره فى حل المشكلة .

والمواقع أن التخطيط قديم فى مفهومه قدم التاريخ ، وهو فى أبسط صورته رسم لجدول زمنى للنشاطات التى سيقوم بها الفرد أو المجتمع أو يتوقع حدوثها . ويمكن القول بأن التخطيط كان مفروضا على الانسان منذ حلوله بهذه الأرض ، فتعاقب الليل والنهار وتلاحق الفصول من صيف وشتاء وربيع وخريف وتنوع الأرض من خضرة ويابسة وصحراء وغابات — كل ذلك حتم على الانسان أن يخطط نشاطاته من أجل عملية البقاء والرقى فى سلم الحياة . ويمكن القول بأن عامل الخوف أو الحذر هو الذى حدى بالانسان الى أن يخطط وينظم ، ولا زال التخطيط فى مفهومه الحديث هو محاولة لدرء المجهول أو التقليل من خطره وأثره وذلك بالتدخل المباشر فى مجريات الأحداث (٤) .

(٣) انظر فى هذا الخصوص ما يلى :

« ومن ثم فإن تعريف التخطيط الى جانب انه يقترب تماما من تعريف عملية صناعة القرار واتخاذها ، فإنه أيضا يتبع خطوات سير فى اتجاه متوافق تماما مع خطوات صناعة القرار » .

محمد حسن بسن وابراهيم درويش « المشكلة الادارية وصناعة القرار » القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب . ١٩٧٥ ص ٢٥٨ .

(٤) « عبد الله عبد الدائم » التخطيط التربوى : اصوله واساليه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية ، بيروت : دار العلم للملايين ١٩٦٦ ص ١٩٠

فالتخطيط اذن يتصف بثلاثة أشياء رئيسية هي :

- ١ — أنه سلسلة من الأفعال والأعمال فى محتواه .
- ٢ — أن اطار هذه الأفعال هو المستقبل .
- ٣ — أن القصد من هذه الأفعال هو درء الخطر أو تقليل لأثر المجهول أو تصبب للمعوقات المحتملة اذا ما تركت الأشياء تجرى على شاكلتها^(٥) .

وهذه الصفات الثلاثة تطرح عاملين اثنين ملازمين للتخطيط هما :

- ١ — الحدود أو القيود التى تفرض على التخطيط .
- ٢ — السياسية التى توجه القيم أو الجهود التخطيطية .

* * *

● التخطيط والقيود :

ان صناعة القرارات ورسم السياسات تتمان دائما ضمن قيود معينة . وكذلك الحال بالنسبة للتخطيط . فالتخطيط عامة يخضع لنفس القيود النفسية والاجتماعية والحضارية والثقافية التى تخضع لها صناعة القرارات ورسم السياسات . ولكن هذه القيود تأخذ هنا أشكالا أكثر تحديدا أو أعظم خطورة لاعتماد التخطيط على السياسات العامة ولشمولة عملياته من حيث المدى الزمنى ومن حيث اطار الأعمال المتضمنة أكثر مما هو عليه الحال بالنسبة لصناعة القرارات أو رسم السياسات . وأهم هذه القيود ما يلى :

(٥) انظر فى هذا الخصوص التعريف التالى للهدف من العملية التخطيطية :

« The objective of the planning process is the establishment of a mission, goals, strategies, programs, and allocation of resources that will enable the organization to best cope with and influence an uncertain future. »

William King and David Cleland, Strategic Planning and Policy , New York : Van Nostrand Reinhold Company, 1978 p. 45.

١ - قيود الموارد Resource Constraints :

وتشمل الموارد المادية (Physical resources) بما فى ذلك
الموارد المالية (Financial resources) والموارد البشرية وموارد
المعلومات (Information resources) وموارد التقنية
(Technological resources) .

٢ - قيود التنظيم Organizational Constraints :

وتشمل المناخ الادارى العام بما فى ذلك الأساليب والقوانين
الادارية والسياسات والاجراءات المتبعة لتوزيع واستغلال الموارد
الأخرى .

٣ - قيود اجتماعية وثقافية Socio-Cultural Constraints :

وتشمل الفلسفة العامة للمجتمع والقيم والعادات الاجتماعية
والتراث الحضارى .

* * *

● التخطيط والسياسة :

ان مسألة القيود فى التخطيط تجعل الذهن ينصرف الى العلاقة
بين السياسة والتخطيط ويتساءل عما اذا كانت السياسة قيда على عملية
التخطيط . والواقع أن هناك بعض الكتاب الذين يؤمنون بأن السياسة
والمعلم لا يتفقان ، ولذا فان التخطيط اذا ما أريد له النجاح لا بد أن ينجو
من قيود السياسة ، فالتخطيط بالنسبة لهؤلاء هو فن حيادى موضوعى
يهدف الى احداث توازن بين غايات محددة وواضحة ووسائل مرسومة
واضحة تؤدى الى الوصول الى تلك الغايات وذلك باتباع الأساليب
العلمية الفنية لحل المشاكل . فالتخطيط بالنسبة لهم هو عملية فنية محضة

(Technical Planning) .

ولكن ألا يخضع الأسلوب العلمى نفسه — سواء أكان فى مجال
الادارة والاقتصاد أو أى مجال آخر — الى منظورات مختلفة هى فى

الواقع نظرة الشخص أو الأشخاص للطريقة العلمية نفسها ؟ ألا يعنى اختلاف المنظورات تباينا فى القيم والأهداف والافتراضات ؟ ألا تكون الانعكاسات النفسية والاجتماعية ممارسة القائمين بصنع القرارات ورسم السياسات وتطبيقاتهم للطريقة العلمية نفسها ؟

ان التخطيط بقدر ما هو فن حيادى موضوعى واطار عام من الوجهة النظرية البعنه هو أيضا ممارسة عملية تنم عن فلسفة معينة فى القيم والأخلاق . فاختيار الأهداف والوسائل التى تتصل بها وترتبطها فى اطار جدول من الأولويات والأسبقيات وعملية الاختيار التى تتضمنها — كل ذلك يمثل دليلا واضحا على أهمية القيم فى التخطيط . فالتخطيط اذن هو مفهوم سياسى بقدر ما هو مفهوم علمى موضوعى مجرد ، بل يمكن القول بأن البعد السياسى فيه يتفوق على البعد العلمى ان لم يكن معه فى مرتبة واحدة . وكما ذكر ألبرت ووترسون (Albert Waterson) فان مجرد القرار بان يكون هناك تخطيط هو فى ذاته قرار سياسى ^(٦) . والواقع أن كلا من البعدين الفنى (Technical) والسياسى (Political) لازم ومكمل للآخر فى عملية التخطيط . فالخطة التى تحتوى على أهداف سياسية واجتماعية قيمة ترفع من شأن الانسان والمواطن دون تحديد علمى للموارد المتاحة ، والأسبقيات والأولويات بالنسبة للأهداف والوسائل والمعوقات أو القيود البيئية التى تقف دون الوصول الى تلك الأهداف — هى بمثابة سجل للأحلام والأمانى لا يثاب عليه الفاعل الا كما يثاب على حسن القصد وبعد المرمى . كما ان الخطة التى تحتوى على تحديدات علمية دقيقة للموارد المتاحة والوسائل الممكنة والنتاج الملموس دون تحديد للأهداف وترتيبها ضمن فلسفة اجتماعية معينة — هى بمثابة سجل للموقف المالى (Financial Statement) لأى مؤسسة من المؤسسات لا توضح سوى الربحية والخسارة

Albert Waterson, Development Planning : Lessons (٦) of Experience, Baltimore, Maryland : The Johns Hipkins Press, 1965.

بحساب الأموال فى ذلك التاريخ ، ولا يثاب عليها الفاعل الا كما يثاب على انجاز الفعل دون وضوح المرمى وحسن المقصد .

وقد صار الكتاب اليوم يتحدثون عن عدة أجهزة أو مستويات للتخطيط . فهناك الجهاز السياسى الذى يرسم ويحدد الأولويات فى قرارات الخطة ، وهناك الجهاز الادارى الذى توكل اليه عملية تنفيذ الخطة ومتابعتها ورقابة العمليات الادارية المتعلقة بتحويل قرارات التخطيط الى واقع التنفيذ . وهناك الجهاز الفنى أو الاستشارى الذى يساعد فى الوصول الى قرارات الاعداد والتنفيذ والتقييم وذلك عن طريق استعمال الطرق البحثية العلمية الفنية .

● عناصر التخطيط :

ان يتداخل البعدين السياسى والعلمى فى عملية التخطيط العام يفرض أبعادا أو عناصر جديدة لازمة لهذه العملية . وهذه العناصر كثيرة ومتعددة نختار منها ثلاثة فقط يتعلق احداها بالجانب السياسى « المشاركة » والثانى بالجانب العلمى « المعلومات » والثالث يتعلق بتداخل الجانبين معا « الاستمرارية » .

● المشاركة (Participation) :

ان الكمال لله وحده لا شك فى ذلك وان السياسة والحكم عامة يقتضيان المشاركة وهى مبدأ قديم اتخذ عدة أشكال كالشورى والديمقراطية المباشرة^(٧) والديمقراطية النيابية وغيرها . واذا كان التخطيط سياسيا فى أحد أبعاده فان تحديد القيم والأهداف والوسائل والموارد اللازمة لابد أن يشارك فى وضعها قطاعات كبيرة من أبناء الشعب

(٧) الديمقراطية المباشرة هى التى عرفت باسم (Citizen democracy) فى أثينا القديمة حيث يشارك كل شخص فى المدينة مشاركة مباشرة فى اتخاذ القرارات الخاصة بالمشاكل المطروحة بالنسبة للمدينة .

أو الوطن وخاصة الذين يقع عليهم العبء الكبير فى تنفيذ الخطة أو متابعتها وبالتالي تقييمها والاستفادة من ذلك فى تصميم الخطط اللاحقة .

والواقع أن المشاركة تقتضيها أيضا — على الأقل فى هذا العصر — تفجر المعارف والمعلومات وتخصص الأفراد فى اتجاهات معينة يصعب معها لفرد واحد أو مجموعة قليلة القيام بوضع خطة تأخذ فى الاعتبار مصالح الأشخاص المتعددة وميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم على الخلق والابداع . كما أن أى فرد فى أى مؤسسة من المؤسسات — مهما كان صغر حجمها — لا يستطيع أن يقوم بمفرده برسم خطة من الخطط دون مساعدة زملائه فى أى مرحلة من مراحل التخطيط وذلك لأن معلومات الفرد محدودة وبالتالي فإن توقعاته قد تأتى مغايرة لتوقعات الآخرين .

وأهمية المشاركة أيضا تنبع من موضوع تقييم الحاجات (Needs Assessment) والذي يعتبر خطوة أساسية فى عملية التخطيط وهو فى أبسط صوره يمثل قائمة بالأعمال (Check List) التى يسمى اليها الأفراد للوصول الى اشباع حاجاتهم الانسانية . وإذا كان التخطيط — فى احدى صوره — هو توازن بين الأهداف والوسائل ، وأن الأهداف هى مجموعة من القيم أو الحاجات الانسانية فان ذلك يعنى أنه لا يمكن الوصول الى تلك الأهداف أو الحاجات وتقييمها تقييما سليما الا بمشاركة الأفراد والمجموعات المعنية بذلك فالطبيب مثلا لا يستطيع تشخيص المرض تشخيصا دقيقا الا بمساعدة المريض نفسه الذى يدلله على مكان الألم والأعراض الأخرى التى يشعر بها والأوقات التى تلازمه فيها .

ان هناك من يعتقدون بأن المخططين الفنيين (Technical Planners) يستطيعون أن يحددوا حاجات الهدف (Target Population) دون مشاركة الأفراد الآخرين وذلك لما لهم من قدرات فنية ووسائل علمية متقدمة يمكن معها الوصول الى تلك الحاجات بالتفصيل واعطائها

أوزاناً كمية (Quantitative Weights) ومن ثم ترتيبها ترتيباً منطقياً حسب الأهمية النسبية لكل منهما •

وإذا كان ذلك صحيحاً فإن نفس الخط الحججى (Line of argument) يمكن أن يستعمل لصالح الفرد العادى (Layman) • فهذا الأخير يستطيع تحديد الحاجات الانسانية بتفصيل أكبر لما له من قوة استيعابية (Introspection) يمكن معها أن يدرك حقيقة شعوره ورغباته ودوافعه ومن ثم يسهل عليه ترتيب هذه الحاجات والرغبات حسب سلم من حسابات الفوائد الذاتية (Subjective utility calculus) • وإذا كان الرجل العادى عرضة لتزييف الواقع نسبة لعدم ثبات المقاييس النفسية (Psychological measures) ونسبة لتعرضه لما يسميه الاحصائيون بالضوضاء (Noise) فى القياس فإن المخطط الفنى هو أيضاً عرضة لما يسميه الاحصائيون بالتحيز المنتظم (Systematic bias)^(٨) ومعنى ذلك أن الرجل العادى لوحده أو المخطط الفنى بمفرده لا يستطيع الوصول الى قائمة الحاجات التى يمكن أن يعول عليها فى التخطيط وذلك لأن كلا منهما يجهل عن الآخر شيئاً من تصوره لهذه الحاجات فبينما يجهل الرجل العادى مقدار الموارد المخصصة لكل حاجة من هذه الحاجات من قبل راسمى السياسة أو المخطط الفنى يجهل المخطط الفنى بدوره الترتيب التفاضلى لهذه الحاجات من قبل الرجل العادى • ولذا فإن اشتراك الاثنين معاً فى عملية التخطيط تجعل هذه العملية أكثر واقعية وأعظم أثراً ونفعاً •

لقد تعددت الدراسات التى تنادى بأهمية المشاركة فى التخطيط حتى صار الحديث عن المشاركة يمثل نوعاً معيناً من التخطيط يعرف باسم التخطيط بالمشاركة (Participative Planning) تمييزاً له عن التخطيط بدون مشاركة والذى يعرف أحياناً باسم التخطيط الفوقى

Jeffrey Katzer, et-al .. Evaluating Information : (٨)
A Guide for Users of Social Science Research, Reading, Massach-
usetts Adisson-Wesley Publishing Company, 1978 pp. 48-61.

(Top-down Planning) والذي كان لفترة طويلة النمط السائد فى التخطيط فى معظم المجالات .

ان المشاركة لا تعتبر ميزة حسنة بالنسبة للتخطيط فحسب وانما أيضا بالنسبة لصنع القرارات ورسم السياسات ، والواقع أن مفهوم المشاركة أصبح مفهوماً أساسياً تعدى حيز التخطيط الى نطاق الادارة عامة بذ الى ميادين الكثير من العلوم الاجتماعية الأخرى فنظريات العلاقات الاجتماعية (Human Relations Theories) كنظرية ماكجريجور (MacGregor) المعروفة بـ « نظرية النمط » أى (Theory-Y Type) ، ونظرية التحرر من الاعتماد على الغير (Dependency-Liberation Theory) والتي لاقت رواجاً كبيراً فى مجال الفكر التنموى وخاصة فى أمريكا اللاتينية وبعض الدول النامية والدول الاشتراكية — كلها لا يمكن أن تستقيم الا فى اطار المفهوم العام للمشاركة .

● نظام المعلومات (Information System) :

تعتبر المعلومات من العناصر الأساسية فى التخطيط . والمعلومات قد تأتى فى شكل حقائق تتعلق بالماضى والحاضر أو فى شكل توقعات واحتمالات واسقاطات تتعلق بالمستقبل . والمعلومة (Piece of information) فى أى نظام من النظم لا تكتسب أهمية بمعزل عن مجموعة المعلومات الأخرى فالمنظورات (Perspectives) والنماذج (Models) وطرق دوران المعلومات (Information Processing Systems) هى التى تعطى المعلومة المعنى المحدد أو تكسيبها الصحة والتعويل وبالتالي تصبح لها أهمية داخل النظام أو الأطر المستعملة .

والمعلومات فى التخطيط تحتاج الى مراقبة مستمرة (Continous monitoring) ، أو دورية (Periodical) وذلك حسب موضوع التخطيط أو الطريقة التخطيطية المتبعة كما أن المراقبة يصحبها دائماً التقييم ، والاثنان معاً يساعدان القائمين بأمر التخطيط على معرفة مدى

خدمة التخطيط لحاجات الهدف ومدى الانحراف من القيم والأهداف المتوقعة .

والمعلومات قد تشمل حاجات الهدف أو المجتمع والموارد المتاحة (Available resources) ومصادرها والبرامج الحالية والموجهة لخدمة الهدف والاستراتيجيات والوسائل والتكنولوجيا التي يتم عن طريقها إنجاز الخدمات لجأبة حاجات الهدف كما تشمل أيضا الكفاءات والمهارات التي يتمتع بها القائمون بعملية التخطيط في مراحلها ومستوياتها المختلفة . ويرجع معظم الباحثين فشل العمليات التخطيطية الى غياب أو قصور المعلومات الكافية (Adequate) والمناسبة (relevant) والصحيحة (Valid) والتي يمكن أن يعول عليها (Reliable) وهذه المميزات الأربعة تعتبر الأساس لاستخدام المعلومات في عملية التخطيط أو رسم السياسات واتخاذ القرارات ومثل هذه المعلومات لا يمكن الحصول عليها الا باستعمال عدة طرق بحثية واحصائية تتراوح من طرق المسح الاجتماعي (Social Survey Techniques) كالأستبيانات والمقابلات الشخصية الى طرق التجارب الاجتماعية (Social Experimentation Techniques)^(٩) مروراً بطرق دراسة الحالات الاجتماعية والتاريخية .

ومن هذا المنطلق يتضح أن عملية التخطيط على مستوى البرامج والمشاريع هي مجموعة من القرارات المتلاحقة بدءاً بعملية الاستطلاع (Intelligence) أو مرحلة ما قبل التخطيط (Preplanning Stage) ومروراً بالتصميم (Design) فالتنفيذ والمتابعة والتقييم وهذا يعني أن اتخاذ القرارات لا بد أن يوجه ليس فقط الى تعميم الأهداف وترتيبها وانما أيضا الى موضوع الحصول على الموارد الضرورية المختلفة من مادية وبشرية وتقنية ومعلوماتية وغيرها . وفي مجال الموارد البشرية لا بد أن

(٩) طرق التجارب الاجتماعية تشمل التماثل (Matching) وطريقة المجموعة الضابطة (Control Group Method) وطريقة الضبط العشوائي (Random Control Method)

توجه القرارات نحو معرفة قدرة الأشخاص الذين سيشاركون فى عملية التخطيط وكفاءاتهم الفنية والعملية واحتياجاتهم من التدريب وتوزيعهم على الأعمال المختلفة كما توجه أيضا الى معرفة الهدف أو الزبائن (Clients) الذين سيستفيدون من خدمات البرامج والمشاريع وتوزيعهم الجغرافى والشروط الواجب استيفاؤها (Eligibility Criteria) للاستفادة من خدمات تلك البرامج والمشاريع وكذلك الطرق والوسائل التى تساعد فى الوصول الى الهدف والتأثير على سلوك واتجاهات الزبائن وكسب رضائهم •

● الاستمرارية (Continuity) :

وإذا سلمنا بأن المشاركة مفهوم لا غنى عنه فى التخطيطبقى أن ندرك أن هذه المشاركة لا تتم فى وقت واحد معين بذاته فهناك من هو أقدر على المشاركة فى مرحلة تصميم الخطة وثان أقدر على المشاركة فى مرحلة التنفيذ وثالث أقدر على المشاركة فى مرحلة المتابعة والتقييم • وكل مرحلة من هذه المراحل تحتوى على أعمال محددة (Specific Tasks) وهناك من هو أقدر على المشاركة فى عمل معين دون غيره من الأعمال المحدودة فى نفس تلك المرحلة •

ان الاستمرارية فى التخطيط تعنى ايجاد الاتصال (Communications) والتفاعل (Interaction) المستمر بين القائمين بوظائف التخطيط فى جميع مراحله ومستوياته ، ولكى تكون هذه المراحل والمستويات التخطيطية متداخلة ومتشابكة لابد من وجود قنوات أو وسائل اتصال يتم عن طريقها هذا التفاعل أو التغذية المرتدة (Feedback) والتى هى عبارة عن ردود أفعال (Responses) لمثيرات معينة أو تقييم للمعلومات التى تستخدم فى عملية التخطيط فالاستمرارية تفترض اذن وجود نظام للمعلومات تجرى تدفقاته أفقيا أو رأسيا فى الاطار التنظيمى للتخطيط سواء أكان على مستوى المشروع أو البرامج أو المنظمة أو الدولة عامة • وهذه التدفقات المعلوماتية

(Information flow) عبر القنوات التنظيمية للجهاز التخطيطي
هى فى نفس الوقت النتاج والمعيار والأساس للاستمرارية فى عملية
التخطيط .

والاستمرارية أيضا تعنى المراجعة المستمرة للمعلومات المختلفة
المطلوبة لعملية التخطيط بفرض تصحيحها وإكمالها (Updating)
فتكتسب بذلك العملية التخطيطية المرونة اللازمة والتي تفرضها حركة
التغير والانفجار المعرفى والتآكل والصدى المعرفى (Obsolescence of
Knowledge) اللذان يتجان عن هذا التغير كما تكتسب أيضا الديناميكية
والحركة التي تجعل النظرة الى التخطيط عملية متواصلة مستمرة وليس
عملية موسمية تجرى فى أشهر معدودة من السنة ثم تنشط مرة أخرى
فى بداية الموسم الجديد .

● تخطيط التنمية (Development Planning) :

لقد ذكرنا أن التخطيط هو أسلوب فى الحياة وطريقة فى البحث
أكثر منه عملية مادية معينة ولذا فقد تعددت أنواعه بتعدد مجالات
الحياة الانسانية فهناك تخطيط اقتصادى وتخطيط اجتماعى وتخطيط
تربوى وخلافه ، كما تنوعت أقسام التخطيط بحسب التركيز أو المنظور
الذى يعالج منه فهناك تخطيط هيكلى وتخطيط وظيفى وتخطيط الزامى
وتخطيط توجيهى وتخطيط شامل وتخطيط جزئى وتخطيط قريب المدى
وأخر متوسط المدى وثالث بعيد المدى .

أما تخطيط التنمية فهو نوع من التخطيط الشامل أو التخطيط القومى ،
والتنمية حسب تعريف منظمة الأمم المتحدة لها تعنى النمو والتغير فى
شتى مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية . وقد بدأت
الجهود التنموية فى النطاق العالمى بعد الحرب العالمية الثانية ويعتبر
مشروع مارشال (Marshall Plan) الذى هدف الى إعادة الحياة
الاقتصادية والاجتماعية دول أوروبا الغربية بعد ويلات الحرب النازية —
يعتبر من الجهودات الأساسية فى التنمية الدولية وبعدها تولت هيئة

الأمم المتحدة رعاية المجهودات التنموية فى دول العالم كله وخاصة العالم الثالث فكان العقد الأول للتنمية فى الستينات ، والعقد الثانى فى السبعينات وها هو العام يدخل الآن على مشارف العقد الثالث للتنمية فى الثمانينات •

ولكن تجربة العقدين السابقين أبرزت الكثير من الدروس والعظات فى مجال التنمية الدولية فقد ظهر أن التنمية كمجهود اقتصادى بحت لم يصل بالدول النامية الى الأهداف والمرامى التى تتشدها لأن النموذج المسيطر فى دينك العقدين ركز على قياس الناتج القومى والدخل الفردى فى النمو الاقتصادى وأهمل الى حد كبير النمو الاجتماعى والثقافى للدول • وبالرغم من الزيادة فى النمو العام الا أن الوضع الاجتماعى والاقتصادى للغالبية العظمى من سكان العالم ونجاحه فى الدول النامية لم يتحسن كثيرا فتفاقمت بذلك البطالة وازدادت الهجرات من الأرياف الى المدن وقامت الأحياء الفقيرة فى قلب المدن وفى أطرافها وتردت الخدمات التعليمية والصحية وازداد التضخم المالى والاقتصادى وانقسم العالم الى قسمين كبيرين : أقلية مترفة تملك كل شئ وأغلبية معدمة لا تملك من حطام الدنيا شيئا • فجارت الأصوات وارتفعت النداءات مشيرة الى اتباع نموذج جديد للتنمية يقلل من شبح البطالة ويزيد من عدالة توزيع الدخل القومى بين أفراد الشعب ويضمن حداً أدنى من الحياة المعيشية الكريمة ومن مستوى الدخل الفردى الذى يساعد فى الوصول الى ذلك المستوى المعيشى •

من ذلك المنطلق تعالت الأصوات مفادية بقلّة التركيز على رأس المال المادى والاعتماد أكثر فأكثر على رأس المال البشرى بوصفه الوسيلة الناجعة فى الانتاج والعامل الأساسى فى تراكم رأس المال والعناية والهدف الذى نحوه توجه الجهود الاقتصادية والاجتماعية والثقافية •

لقد ارتدت التنمية اليوم مظهرا براقا فى جميع دول العالم وتجاوزت

جهودها المحيط المحلى والقومى الى الصعيد العالمى حيث نشأت المنظمات التنموية والمعاهد والجامعات ودور البحث التى تخصصت فى الدراسات أو المساعدات التى تتطلبها عملية التنمية • لقد أصبحت التنمية شعار النصف الثانى من القرن العشرين وان اختلفت جهودها ونماذجها المتبعة رغم الاتفاق العام على أهمية تخطيط هذه الجهود أو « تخطيط التنمية » •

لقد أصبحت قضية التنمية اليوم القضية الأولى بالنسبة لكل دول العالم لأنها قضية بشرية قبل أن تكون قضية اقتصادية أو اجتماعية معينة • فهى عملية شاملة طويلة أو متوسطة الأجل • تعنى بالنمو والتغير فى الدولة ككل مع نمو الأجزاء المختلفة بمعدلات مختلفة حسب درجة الرقى والتقدم الذى بلغته فى الماضى • والهدف من التنمية القومية هو جعل المجتمع والاقتصاد القومى قادرين على الحركة فى الاتجاهات المختلفة وخلق القدرات والابداع اللذين يساعدان فى دوامة هذه الحركة • وكما تصل التنمية الى تلك الأهداف لابد من استخدام عناصر هامة تتمثل أساسا فى القوى العاملة أو المهارات الفنية والادارية الموجودة والمستوى المعرفى والتكنولوجى المتاح وبناء المنظمات (Institution Building) اللازمة لمواجهة عملية التنمية ولذا صارت التنمية الشاملة تتطلب نوعين من التخطيط أحدهما يعنى بإعادة تنظيم المجتمع وبناء المؤسسات المختلفة وهو ما يعرف بالتخطيط الهيكلى والآخر يعنى بتحديد الأعمال والوظائف التى تؤديها كل منظمة من المنظمات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية من أجل تحقيق التنمية وهو ما يعرف بالتخطيط الوظيفى •

ولما كانت هذه المنظمات يعمل فيها ويديرها الأفراد أو العنصر البشرى فان مستوى الكفاءة التى يمكن تحقيقها من تشغيل العنصر البشرى يرتبط ارتباطا وثيقا بعملية التنمية ومعدلاتها • فالعنصر البشرى يمثل عاملا هاما من عوامل الانتاج ولذا فان رفع كفاءته فى التشغيل

رفعاً مستمراً ودائماً يمثل الضمانة الكافية والشرط الأساسى للوصول الى المستوى المعقول والمترن من التنمية المطلوبة .

* * *

● ادارة التنمية :

ان عملية التنمية هى عملية انتقال من وضع « متخلف » نسبياً الى وضع « متقدم » بالنسبة للوضع السابق . والتقدم والتخلف ليسا بالضرورة مفهومين اقتصاديين فحسب وانما يحتويان على جوانب سياسية واجتماعية وثقافية . والتنمية هى أيضا مفهوم مركب ذو جوانب متعددة ولذا فان ادارة هذه العملية — ادارة التنمية — تتطلب الالمام بمشكلات التنمية الاقتصادية والادارية والاجتماعية وخلافه ، ومن هنا تلعب المؤسسات والمنظمات وخاصة المؤسسات الاقتصادية دورا هاما وضروريا فى ادارة التنمية ، كما أن تطوير المهارات البشرية وتنميتها تلعب الدور الأكبر فى بناء المؤسسات والتنمية على السواء .

لذا فان ادارة التنمية تحمل معنيين متلازمين : أحدهما اقتصادى سياسى (Political Economy) والثانى سياسى ادارى (Administrative Politics) فالعنصر السياسى يمثل قاسما مشتركا أعظم بين الاثنين لأن السياسات الادارية شئ سابق للعمليات الاقتصادية وخاصة على المستوى القومى . فادارة التنمية تعنى من ناحية تخطيط وادارة الاقتصاد العام بعنصره المادى والبشرى وهى فى هذه الحالة تتعلق أعمالها بأعمال الوحدات المشرفة على الاقتصاد الوطنى والتخطيط القومى وادارة الوحدات الانتاجية المنفذة لهذه الأعمال . ومن ناحية أخرى فان ادارة التنمية تعنى تخطيط وادارة العامل البشرى سواء أكان على مستوى الاقتصاد الوطنى ككل أو فى عمليات الانتاج والخدمات للقطاعات المختلفة وهى فى هذه الحالة تتعلق أعمالها بأعمال التمايم والتدريب والتنمية الادارية والتنظيم الادارى وكل الأعمال التى تتعلق باعداد واستخدام العنصر البشرى فى مجالات الانتاج والخدمات المختلفة .

ان ادارة التنمية بشقيها التنظيمى الاقتصادى السياسى والتنظيمى السياسى الادارى هى عملية مرادفة لادارة التغير (Management of Change) وبالتالي تصبح علاقتها بالتخطيط العام أو التخطيط القومى هى علاقة منطقية وظيفية تنصب على التغير الاجتماعى والاقتصادى والذي يحدث من ناحية على المؤسسات ومن ناحية أخرى على الأفراد • ولما كانت المؤسسات هى القنوات التى تستوعب الارادات الفردية والتى بدورها تجعل هذه المؤسسات قادرة على استيعاب التغير ومواجهته واثرائه (١٠) فان ادارة التنمية تعنى فى المقام الأول باعداد الأفراد وتأهيلهم للقيام بدورهم فى عملية التنمية سواء عن طريق الاعداد النفسى والتربوى فى مجالات التعليم النظامى والتعليم غير النظامى أو عن طريق الاعداد المهنى والفنى فى مجالات التدريب المنتظم والتدريب غير المنتظم •



● مناهيم وأساليب تخطيط القوى البشرية :

ان تخطيط القوى البشرية لا يختلف فى منهجه وأسلوبه عن منهج التخطيط العام والذي — كما ذكرنا — يتبع المنهج العلمى فى حل المشكلات ورسم السياسات واتخاذ القرارات • الا أنه فى محتواه ومضمونه يختلف كثيرا عن أنواع التخطيط الأخرى وذلك لاختلاف الموارد البشرية عن غيرها من الموارد فى أنها متكاملة وتخضع لمبادئ الفروق الفردية وتتصف بالعزة والكرامة الانسانية ولذا كانت ادارتها وطرق استخدامها أصعب بكثير من ادارة واستخدام الموارد الأخرى كما أن التنبؤ بأعدادها وأنواعها وسلوكها لا يتفق دائما مع تقريرات الطرق العلمية والاسقاطية الدقيقة •

ان القوى البشرية فى أى قطر من الأقطار هى مجموعة الأفراد

(١٠) سليمان دهمر « ادارة التنمية » ومشكلات الواقع الادارى « الادارة » المجلد الثالث ، العدد الثانى ، أكتوبر ١٩٧٠ ص ٤٧٠ .
(٤ — التربية ومجالات التنمية)

الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشر عاماً والمستين عاماً والذين يقطنون في تلك الرقعة من الأرض سواء أكان ذلك بطريقة مستديمة أو مؤقتة ولذا فإن تخطيط القوى البشرية يشمل كل هؤلاء الأفراد وفي شتى المراحل ومختلف القطاعات • وقد أورد دكتور منصور أحمد

منصور ^(١١) أربعة مراحل هي :

- ١ — مرحلة الطفولة •
- ٢ — مرحلة التعليم •
- ٣ — مرحلة العمل •
- ٤ — مرحلة ما بعد العمل أو التعاقد •

وأربعة قطاعات أساسية هي :

- ١ — قطاع الصحة •
- ٢ — قطاع التعليم •
- ٣ — قطاع التدريب •
- ٤ — قطاع العمل •

وهذه المراحل والقطاعات هي محور ومجال تخطيط القوى البشرية • وإن أى تخطيط شامل للقوى البشرية لابد أن يأخذ بالاعتبار تلك المراحل والقطاعات جميعها •

وتخطيط القوى البشرية في الدولة يقتضى بالضرورة التعرض لتخطيط القوى العاملة بها وإن فعالية التخطيط للقوى البشرية يؤثر تأثيراً مباشراً على فعالية التخطيط للقوى العاملة لأن القوى العاملة هي جزء من القوى البشرية فهي تمثل مجموعة الأفراد المدنيين في فئات معينة من السن (١٥ — ٦٠ مثلاً) الذين يشتغلون في قطاعات الخدمات والانتاج مقابل أجر أو راتب معين بالإضافة إلى المتعطلين في نفس

(١١) منصور أحمد منصور ، « المبادئ العامة في إدارة القوى العاملة » ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٣ •

فئات السن والذين لديهم القدرة والرغبة والاستعداد للعمل ويبحثون فعلا عن عمل (١٢) .

* * *

● أساليب تخطيط القوى البشرية :

توجد ثلاثة أساليب رئيسية لتخطيط القوى البشرية على المستوى القومى وعلى مستوى البرامج والمشاريع ، وهذه الأساليب الثلاثة متكاملة فيما بينها ومتمة لبعضها الآخر وهى :

- ١ - أسلوب التخطيط السكانى .
- ٢ - أسلوب التخطيط للتعليمى .
- ٣ - أسلوب التخطيط للاقتصادى .

● التخطيط السكانى (Demographic Planning) :

وهذا الأسلوب من التخطيط يعنى بحصر القوى البشرية من حيث الأعمار والجنس والتوزيع الجغرافى والوضع العائلى والنشاط الاقتصادى والاجتماعى . وهذا الأسلوب هو أسلوب احصائى مقارن يهدف الى اعطاء صورة متكاملة عن القوى البشرية من حيث تعدادها ومعدل الزيادة السنوية فيها ومعدل المواليد والوفيات والنشاطات الاقتصادية والاجتماعية من انتاج وعمالة وصحة وتعليم وخلافه . وهذا النوع من التخطيط يعتبر الأساس لكل أنواع التخطيط الأخرى وخاصة تخطيط القوى العاملة كما أنه يمد راسمى السياسات ومتخذى القرارات بالمعلومات الأساسية التى يمكن أن يبنوا عليها قراراتهم وسياساتهم فى شتى المرافق الاقتصادية والاجتماعية وكثيرا ما يستعمل فى هذا النوع من التخطيط طريق المقارنات الدولية (International Comparative Statistics) كأن تستعمل نسبة الأطباء الى المواطنين

(١٢) منصور احمد منصور « قراءات فى تنمية الموارد البشرية » ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٦ .

(١ : ١٠٠٠ مثلا) أو المعلمين الى التلاميذ أو المدرسة والمستشفى الى السكان وغيرها كمعايير ، أو أهداف يمكن للمجتمع النامى الوصول اليها أو التقرب منها . وهذه النسب أيضا توضح لراسمى السياسة ومتخذى القرار مدى بعدهم أو قربهم من الهدف المتمثل فى صيانة الموارد البشرية واستقرارها النفسى والاجتماعى وذلك كيما تسهم بدورها فى زيادة الانتاج وتنمية الدخل القومى .

● التخطيط التعليمى (Educational Planning) :

لقد انتقل التعليم اليوم من مرحلة الطلب الاجتماعى أو التعليم من أجل التعليم الى مرحلة الاستثمار التعليمى أو التعليم من أجل العمل . وقد كان تخطيط التعليم فى المرحلة الأولى يخضع أساسا للضغوط والرغبات الاجتماعية فجاءت كمياته وأنواعه فى مراحل مختلفة غير متنسقة مع متطلبات التنمية العامة والاقتصاد الوطنى . ولذا ظهرت المناداة بجعل الهدف من التعليم هو تلبية حاجات المخدمين وخاصة الدولة التى تعتبر من أكبر المخدمين فى الدول النامية . وقد صار التخطيط التعليمى اليوم يعتمد على أساليب التنبؤ بالحاجات المستقبلية كيما يصل الى المستويات المحددة للتنمية العامة والنمو الاقتصادى . كما صار يعتمد أكثر وأكثر على الطرق والدراسات الاقتصادية فى مواضيع الاستثمار كطريقة البواقى (Residual Method) وطريقة تحليل معدل العائد (Rate of Return Method) وغيرها من الطرق التى تحاول أن توجه الأنظار الى المهن والأعمال التى تمثل عائدا أكبر بالنسبة للفرد والوطن على السواء .

وبالرغم من الصعوبات التى تتمثل فى تحديد الاحتياجات المهنية والفنية التى يتطلبها الاقتصاد الوطنى وصعوبة قلب هذه الاحتياجات الى متطلبات تعليمية بحكم التغيير الذى قد يطرأ على هذه المهن والأعمال وبالتالي متطلباتها التيممية الا أن الأسلوب التعليمى فى التخطيط لا يزال ممكنا ومهما خاصة اذا ما كان الاعداد التعليمى مرنا ومتنوعا ومصحوبا

بالتدريب الذى يتم النقص الذى يواجه التعليم من جراء التغيرات السريعة التى تطرأ فى مجال العمل .

وبينما نجد أن التخطيط السكانى يركز على موضوع القوى البشرية عامة ، وأن التخطيط الاقتصادى يركز على القوى العاملة خاصة نجد أن التخطيط التعليمى يهتم بالاثنتين معا وذلك لأن التعليم — نظريا على الأقل — يهدف الى اعداد الأفراد للعمل كما يهدف الى اعدادهم للترويح النفسى والعلاقات والاتصالات الاجتماعية خارج نطاق العمل .

● التخطيط الاقتصادى :

ان الحياة الاقتصادية هى عملية مطابقة بين حاجات الجماعة وبين مواردها الطبيعية والبشرية ، ولذا كان التخطيط الاقتصادى يبدأ بنصر احتياجات الجماعة النوعية والكمية من السلع الانتاجية والاستهلاكية والخدمات التى يراد انتاجها وتقديمها للأفراد والجماعات وتحديد ما يلزم من الموارد لانتاج السلع والخدمات . فالتخطيط الاقتصادى هو موازنة بين حاجات الجماعة من السلع والخدمات وبين امكانياتهم القائمة فعلا وايجاد الطرق لسد النقص فى هذه الامكانيات مستقبلا .

ان تخطيط القوى العاملة فى اطار الاقتصاد يمثل الجانب الانسانى فى عملية التخطيط الاقتصادى لأنه يعنى بالحوافز والدوافع والقيم الانسانية بصفة عامة . وهو يهدف الى الوصول الى الاستخدام الأمثل وايجاد التوازن المطلوب بين مجموع فرص العمل التى تحققها برامج التنمية العامة أو النمو الاقتصادى وذلك حتى لا تنتشر البطالة بأشكالها المختلفة المستمرة منها والموسمية ، الهيكلية والوظيفية والمفتوحة منها والمنقمة .

وبينما يركز التخطيط التعليمى على جانب العرض (Supply) من القوى العاملة يركز التخطيط الاقتصادى على جانب الطلب (Demand) من القوى العاملة . ولذا كان تخطيط القوى العاملة فى الاطار الاقتصادى

منصبا على التقدير المستقبلى للتغيير فى مستوى ومكونات السلع والخدمات وأثرها فى عوامل الانتاج والأسعار وذلك بموجب افتراضات معينة ككثبات الأسعار النسبية والمرتبات والأجور • ولذا أتت الدراسات الاقتصادية فى مجال القوى العاملة مركزة على ايجاد جداول للعلاقات بين كميات العمالة من جهة والمهايا والأجور من جهة أخرى • فالتوظيف أو العمالة تعتمد أساسا على معدل الأجور الذى يسود السوق فكلما كان الأجر قليلا كلما كان أصحاب العمل على استعداد لاستخدام أكبر عدد من القوى العاملة كما تقول نظرية المنشأة (Theory of the Firm) الاقتصادية •

وتمثل الاسقاطات والتنبؤات محورا أساسيا فى تخطيط القوى العاملة فى الاطار الاقتصادى • وقد تعددت طرق تخطيط القوى العاملة على المستوى القومى (Macro-Level) وعلى مستوى المشاريع والبرامج (Micro-Level) فهناك الطرق الهيكلية التى تحاول أن توجد علاقة معينة بين كمية الانتاج من ناحية وبين العوامل المؤثرة فيه مثل رأس المال ومستوى المهارة وهيكل العمالة • وهى طريقة مقارنة تستند الى معايير مستمدة من حالات اقتصادية مأخوذة من تجارب الدول الأخرى • ومثل هذه الطرق تساعد كثيرا فى ربط خطط التنمية الاقتصادية بخطط التنمية البشرية • كما تساعد فى تخطيط برامج التعليم ليجاد الكفاءات والخبرات اللازمة لبرامج التنمية ومن ثم توجيه استثمارات التعليم والتدريب نحو ايجاد قوى العمل المطلوبة •

وهناك الطرق الانتاجية — التى تحاول ايجاد علاقة بين القوى العاملة فى المستقبل من جهة ، وبين قوى العمل الحالية وحجم الانتاج المستهدف من جهة أخرى • وهذه الطريقة هى من أكثر الطرق استعمالا لأنها تعطى تقديرات أولية سريعة عن احتياجات القوى العاملة بالنسبة الى مستوى الانتاجية المستهدفة • ولكنها تتطلب تقديرا دقيقا للنمو فى الانتاجية والتغيرات التى تطرأ عليها مستقبلا •

وهناك الطرق الاستثمارية والتي تحاول إيجاد علاقة بين القوى العاملة المطلوبة من جهة واستثمارات المشروع أو الاستثمارات اللازمة لتشغيل الفرد الواحد من جهة أخرى . وهذه الطريقة تتطلب أيضا تحديدا دقيقا لأحجام الاستثمارات الخاصة بالفرد الواحد والتي قد يصعب حصرها نسبة للتغير الذي قد طرأ على الأسعار والتطور التكنولوجي .

وهناك الطرق الاحصائية المتعددة مثل طريقة رسم خط الانحدار (Regression Line) أو البرمجة الخطية (Linear Programming) والتي تتركز حول تمديد (Extrapolation) الأنماط والاتجاهات الماضية الى المستقبل ، وهي طرق تعتمد في نجاحها على دقة وكثرة الملاحظات السابقة حتى تتضح الأنماط والاتجاهات التي تبني عليها الاسقاطات ، وهي طرق تحليلية في الأساس تهدف الى الوصول الى قيم مستقبلية « اسقاطات أو تنبؤات » على درجة عالية من الثقة .

● الخلاصة :

في هذا البحث تناولنا مفهوم التخطيط العام وبيننا أهميته وحددنا معناه ، وذكرنا أن التخطيط وظيفة انسانية ملازمة للفرد منذ ظهوره على هذه الأرض ، وأنه في الاطار الاجتماعي هو عملية سياسية تتصف بالمشاركة والاستمرارية كما أنه من الوجهة العلمية هو أسلوب في الحياة يستند أساسا الى نظام للمعلومات يتصف بالكفاية (Adequacy) والمناسبة (Relevance) والصحة والتمويل ، وهو يشبه الى حد كبير طريقة حل المشكلات ورسم السياسات واتخاذ القرارات وبالتالي يتم دائما ضمن اطار أو قيود تشمل الجوانب النفسية والبيئية الخاصة منها والعامة والمادية منها والاجتماعية .

وتطرقتنا الى تخطيط التنمية بوصفه نوع من أنواع التخطيط العام أو جزء من التخطيط القومي ، وذكرنا أن تخطيط التنمية

وإدارتها يتطلبان أساساً بناء المؤسسات (Institution Building) والتركيز على رأس المال البشرى عن طريق إعداد المهارات الفنية والإدارية وتنميتها وتطويرها لتسهم بدورها فى بناء المؤسسات ودفع حركة التنمية الشاملة .

وتحدثنا عن خطط القوى البشرية وضرورة استخدامها الاستخدام الأمثل من أجل صيانتها وكفالة الاستقرار النفسى والاجتماعى بالنسبة لها حتى تسهم بدورها فى زيادة الانتاج وتنمية الدخل القومى . كما تطرقنا الى أساليب تخطيط القوى البشرية المتمثلة فى التخطيط السكانى والتخطيط التعليمى والتخطيط الاقتصادى والتى تهدف جميعها للوصول الى التوازن المنشود بين الامكانيات أو الموارد البشرية المتاحة وبين تطلعات الدولة والأفراد لمستويات عليا من الإنتاج والخدمات فى النشاطات الاجتماعية المختلفة .

* * *

مراجع الفصل الثانى

(أ) اللغة العربية :

- ١ — منصور أحمد منصور « قراءات فى تنمية الموارد البشرية » الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٦ .
- ٢ — منصور أحمد منصور « المبادئ العامة فى ادارة القوى العاملة » الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٢ .
- ٣ — محمد ماهر عيش « ادارة الموارد البشرية » القاهرة : دار غريب للطباعة .
- ٤ — عبد الله عبد اندائم « التخطيط التربوى ، اصوله واساسيه الفنية وتطبيقاته فى انبلاد العربية » ، بيروت : در العلم للملايين ، ١٩٧٦ .
- ٥ — عبد الغنى سعيد ، « السمات والأهداف الاجتماعية للتخطيط الاقتصادى » ، القاهرة ، المؤسسة العمالية ، ١٩٧٢ .
- ٦ — سليمان دمر « ادارة التنمية ومشكلة اواقع الادارى » (الادارة ، المجلد الثالث) ، العدد اثنائى ، اكتوبر ١٩٧٠ .

(ب) اللغة الانجليزية :

- 7 — Albert Waterson, **Development Planning : Lessons of Experience**, Baltimore, Maryland : The Johns Hipkins Press, 1965.
- 8 — W. Arthur Lewis, **Development Planning : The Essentials of Economic Policy**, New York : Harper & Row Publishers, 1966
- 9 — Jan Tinbergen, **Development Planning**, London : George Neidenfeld and Nicolson 1967.
- 10 — Jeffrey Katzer, et-al .. **Evaluating Information : A Guide for Users of Social Science Research**, Reading Massachussets : Adisson-Wesley Publishing Company, 1978.
- 11 — William King and David Cleland, **Strategic Planning and Policy**, New York : Van Nostrand Reinhold Company, 1978.
- 12 — Warren Bennis, **The Unconscious Conspiracy : Why Leaders Can't Lead ?** New York : Amacom, 1976.



الفصل الثالث

أشـر البـحـوث فـي رـسـم السـياسـات وَصنـع القـرارـات التـربـويـة

- مدخل
- المشكلة
- الطريقة
- تعريفات أساسية :
 - البحوث
 - رسم السياسات
 - صنع القرارات
- المتغير المستقل (أبحاث) :
 - نظرة فلسفية اجتماعية
 - منظورات
 - بحوث السياسات
 - بحوث التقييم
 - خلاف ومسألة
- المتغير التابع (رسم السياسات وصنع القرارات) :
 - رسم السياسات وتقييمها
 - صنع القرارات
 - نماذج مشتركة في رسم السياسات وصنع القرارات
 - النموذج الرشدي
 - النموذج الرضائي
 - النموذج الجدي
- المتغير المستقل والمتغير التابع
- خاتمة

اثر البحوث فى رسم السياسات

وصنع القرارات التربوية (*)

● مدخل :

ان الباحث أو المحلل فى أى مجال من مجالات العلوم لابد أن يختار بين أمرين غريبيين عسيرين : اما أن يميل الى التجريد وبالتالي يدرك الأقل والأقل عن الأكثر والأكثر واما أن يميل الى التخصص وairad التفاصيل وبالتالي يدرك الأكثر والأكثر عن الأقل والأقل^(١) .

ان أى موضوع لا تتم دراسته بشكل معقول الا من خلال منظور معين ، وان اختلاف المنظورات هو العلة أو السبب الأساسى فى اختلاف النتائج ، فكم من باحث انطلق من نفس المعطيات أو الحقائق التى انطلق منها باحث آخر ، ولكنه توصل الى نتائج مغايرة تماماً للنتائج التى توصل اليها ذلك الباحث . وليس السبب فى ذلك هو أن أحدهما أكثر المساماة بالتسلسل المنطقى من المقدمات الى النتائج ، والآخر يجهل ذلك تماماً ، وانما السبب هو اختلاف منظور كل منهما عن الآخر . فالمنظور ما هو الا مقدمات غير مذكورة أو غير محددة أو افتراضات سلم بها جدلاً ولم تخضع للتجربة والنقاش ، ولذا فهو حجر على احدى مستويات التعميم سواء اكان ذلك عن وعى وادراك أو دون وعى بذلك .

لقد تصور أفلاطون فى جمهوريته الفاضلة أن الحاكم الفيلسوف شخص ينأى عن سفساف الأمور الدنيوية ويتطلع الى معرفة الحقيقة الخالصة المجردة ، وما مغزى قصة الكهف التى أوردتها الا أن المعرفة

(*) بحث أعد أساساً باللغة الانجليزية لندوة « التربية فى مواجهة الازمة والتحدى والتغير » المنعقدة بجامعة بناسيرج فى الفترة من

٥ - ٧ مايو ١٩٧٨ .

Robert Bish, « The Assumption of Knowledge in (١) Policy Analysis » in Philip M. Gregg (ed.) Problems of Theory in Policy Analysis (Lexington. Mass : D. C. Heath and Company, 1976) p. 44.

الحقيقية الكاملة هي تجريد في الأساس وأن الشخص الذي يصل إليها لا يرغب أن يعود الى الوراء ليتعامل مع عامة الناس أو يسوسهم في أمورهم الدنيوية ، بل يفضل أن ينزوي في خلوته ويتصوف ، بعيداً عن مشاكل الخلق والعالمين •

ولكن أفلاطون فشل في تطبيق جمهوريته الفاضلة وفشل معه أيضاً « الفيلسوف الحاكم » كنظرية في البحث والسياسة ، وكنظرية سيكولوجية تفترض وجود نجوة كبيرة بين العلم (البحث) والمجتمع (السياسة) • وتوسعت هذه الفجوة لتشمل السياسة من جهة والعلم والدين والأخلاق من جهة أخرى وذلك في « أمير » ميكافلي الذي صار قبلة الساسة ومتخذي القرارات • ولكن المحاولات تبذل اليوم لردم هذه الهوة السحيقة واحداث التجانس والتأرجح المطلوب بين البحث والسياسة وبين النظري والعمل وبين المنشود والواقعي • فهل للسياسات والقرارات التربوية علاقة بنتائج البحوث ؟ وما هو أثر البحوث على رسم السياسات وصنع القرارات ؟ هذا ما سنتناوله بالعرض والتحليل في هذا البحث •

ان حصيله البحث العلمي اليوم تعج بالكثير من الدراسات المتعلقة بموضوع البحث نفسه : أهدافه ، مستوياته ، أنواعه ، طرقه ... الخ وتعددت المنظورات في هذه الدراسات ، فمنها ما تنظر الى البحث العلمي على أنه جهد كمي وفني معقد ومنها ما تراه كنشاط كفي بسيط ، ومنها ما تعالجه في اطار نظرية فلسفية للمعرفة أو السياسة أو الأخلاق ، ومنها ما تتعامل معه من خلال أطر احصائية ورياضية أو ضمن عمليات مبرمجة للآلة الحاسبة أو الكمبيوتر ، ومنها ما تنظر اليه كعملية أهداف وسياسات في المقام الأول •

وبالرغم من هذا الزخم الهائل في حصيله البحث العلمي الا أن قليلا جدا من البحوث حاول أن يسبر غور العلاقة بين البحث من جهة والحقول العلمية المختلفة من جهة ، ولكن في الآونة الأخيرة بدأت بعض البحوث تتطرق الى تلك العلاقة وخاصة بين البحث العلمي من جهة

ورسم السياسات واتخاذ القرارات من جهة أخرى . وفى العالم الغربى عامة والولايات المتحدة الأمريكية خاصة ، بدأت تنهال الأسئلة حول جدوى البحوث وخاصة بحوث التقييم (Evaluation Research) ^(٢) بالنسبة لراسمى السياسات والمدراء التنفيذيين فى المجالات الاجتماعية وخاصة فى المشاريع التعليمية ومشاريع الخدمات . وفى هذا البحث سنحاول أن نبين فى شئ من التفصيل بعض هذه المفاهيم ونوضح العلاقة بين البحث العلمى كمتغير مستقل (Independent Variable) وصنع القرارات ورسم السياسات كمتغيرات تابعة (Dependent Variables) .

* * *

● المشكلة :

لقد توصلت بعض الدراسات الحديثة فى بحوث السياسات (Policy Research) وبحوث التقييم الى النتيجة القائلة بأن البحوث لم تترك أثرا يذكر على رسم السياسات وصنع القرارات ، بل وربما كان أثرها سلبيا على الاطلاق . وقد أشار أصحاب هذه الدراسات الى عدم افادة راسمى السياسات من نتائج تلك البحوث مستشهدين بما حدث فى الولايات المتحدة الأمريكية بالنسبة لنتائج البحوث فى مجالات البرامج الاجتماعية وخاصة فى مجال التعليم وبالذات فيما عرف باسم برامج التعليم التعويضى (Compensatory Education) مثل برنامج « هيدستارت »

(Headstart) , r,g,zv, (Followthrough) rfhgvtl lk-k kjhwp fo, Z, hgieddl -plyj ygx - k jgm hgfvhlp gl joe hCzhv hglvp,n lkuh « b - k hcl,hg hsjlvj jtë ygduh, Kj, er '

* * *

● الطريقة (Metod) :

لا نريد فى هذا البحث أن نفتح جبهة أخرى فى مثل هذا الصراع ، أو نصدر حكما قاطعا بالنسبة للاتجاهات المتصارعة فى هذا الموضوع

(٢) المعجم الوسيط ، الجزء الأول (الطبعة الثانية) مصر ، دار المعارف

اذ أن هناك من يقفون موقفا رافضا لهذا الاتهام ، ولكننا نحاول أن نضع المشكلة نفسها فى منظورها الصحيح قبل اطلاق الحكم لها أو عليها ، وبمعنى آخر فان هذا البحث يحاول أن يوضح نموذج الاستخدام المعرفى (Knowledge Utilization) أو المعنى الذى يفترضه الحكم القائل بأن أثر البحوث على رسم السياسات وصنع القرارات ضئيل جدا أو سلبي على العموم •

لذا سنحاول أن نستقصى المتغيرات المعنية فى هذا الموضوع ، المنقل منها والتابع على السواء ، ونستنتق متضمناتها على صعيد المعرفة والاستخدام •

* * *

● تعريفات أساسية :

وقبل الخوض فى موضوع البحث لا بد من وضع تعريفات محددة للعناصر الرئيسية التى تكون موضوع البحث وهى :

١ — البحوث •

٢ — رسم السياسات •

٣ — صنع القرارات •

● البحوث :

البحث فى اللغة هو بذل الجهد فى موضوع ما وجمع المسائل التى تتصل به • ولما كانت مواضيع البحوث كثيرة ومتعددة استوجب ذلك كثرة وتعدد أنواع البحوث ، فهناك بحوث العلوم الاجتماعية وبحوث العلوم الطبيعية والبحوث التجريبية والبحوث التطبيقية • أما لفظة « بحوث » فى هذه الدراسة فسوف تعنى أساسا البحوث الاجتماعية وعلى الأخص ذلك النوع الذى يتناول المتضمنات السياسية لأى مشكلة من المشاكل الاجتماعية مثل بحوث التقييم وبحوث السياسات •

* * *

● رسم السياسات :

السياسة هنا ليست مرادفة للحكم وإنما هي مجموعة الأهداف والوسائل الممكنة من تحقيقها ، فهي تحديد للاطار الذى من خلاله تتم الممارسات والأفعال فى أى مجال من المجالات ، فهناك سياسات تربوية وصناعية وبترولية ، وسياسات للعلوم والثقافة وللبحوث نفسها • وقد تعددت الدراسات فى رسم السياسات حتى ظهرت فروع جديدة من العلوم تعرف أحيانا بالسياسات العامة (Public Policies) وأحيانا بعلوم السياسة (Policy Sciences) ونتج عن ذلك استحداث نظريات ونماذج سنعرض لبعضها فى مكان آخر من هذا البحث •

● صنع القرارات :

ان القرار هو امضاء الرأى لمن يملك الحق فيه وان صنع القرار هو عملية مستمرة تنتهى باصدار القرار أو اتخاذه • فاتخاذ القرار يشير الى نهاية عملية صنع القرار أو تولى نتيجة تلك العملية فمثلا اذا قلت انك اتخذت قرارا بأن تفعل كذا وكذا فان ذلك يشير الى ما استقر عليه رأيك من فكرة ، ولكن نضوج هذه الفكرة قد مر بعدة مراحل هي فى مجموعها صنع القرار ، وذلك من جمع للمعلومات واستشارة الآخرين واستعراض للبدائل والنتائج المتوقعة من اتباع كل بديل ، وربما صاحب كل ذلك شئ من التوجس والخوف والتردد أو الحماس والتصلب والثبات فى عملية البحث والتفكير فاتخاذ القرار اذن هو وضع حد فاصل أو المرحلة النهائية لعملية صنع القرار (٣) •

ان عملية صنع القرار تشبه الى حد كبير عملية البحث فى صورة مصغرة وفى أغلب الأحيان يشارك فى هذه العملية أكثر من شخص واحد أو هيئة واحدة ، فى حين أن اتخاذ القرار يقوم به فى معظم الأحيان

(٣) محمد حسن يسن وابراهيم درويش ، المشكلة الادارية وصناعة القرار ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥ ص ٢٠٢ — ٢٠٣ •
(٥ — التربية ومجالات التنمية)

شخص واحد أو هيئة واحدة كوزير التربية أو مدير المدرسة أو مجلس الإدارة وغيرهم من الأفراد والهيئات ذات الصلة الشرعية في النظام ، ولذا يسهل في معظم الأحيان معرفة متخذ القرار بينما نجد من الصعوبة بمكان تحديد صانع القرار . وقد ذخرت الدراسات الحديثة في علوم الإدارة والاجتماع والسياسة بالكثير من النظريات والنماذج في صنع القرار سنعرض لبعضها في مكان آخر من هذا البحث .



● المتغير المستقل « البحوث » :

نود في هذا الجزء من البحث أن نجيب عن ثلاثة أسئلة محددة هي :

١ — ما هي المعارف التي تصنعها البحوث الاجتماعية ؟

٢ — ما هي كفاءة تلك المعارف في نظر الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية ؟

٣ — ما هي العوامل التي تؤدي الى الكفاءة وعدم الكفاءة في معارف هذه البحوث ؟

(١) نظرة فلسفية اجتماعية :

البحث هو بذل الجهد في موضوع ما ، وجمع المسائل المتصلة به ، وقد تعددت أنواع البحوث من طبيعية واجتماعية وتجريدية وتطبيقية . والبحوث التجريدية هي التي تعرف عادة بالبحوث الأساسية (Basic Research) وهي تهدف الى تضيق حدود الجهل عن طريق نشر المعرفة والنظريات والمفاهيم والنماذج . أما البحوث التطبيقية فهي التي نتناول نتائج البحوث المجردة وتحاول أن تجد لها تطبيقا عمليا في عالم الطبيعة أو عالم الانسان والمجتمعات .

والبحوث الطبيعية هي التي تأخذ الطبيعة ككل مادة للاستقصاء والتجريب وهي بذلك تركز على الأشياء غير الحيوية كنشاط أساسي في

مجال تجریداتها ومختبراتها : أما البحوث الاجتماعية فانها تركز على الانسان والمجتمع كمادة للاستقصاء والتجريب .
ان البحوث عملية استقصاء هادفة يكون الغرض منها ايجاد الحقائق أو تفسيرها أو مراجعتها أو تطويرها^(١) . وفى كل هذه الأحوال تكون مهمة البحث الاجتماعى هو التغيير فى المجتمع سواء أكان ذلك التغيير ناتجاً عن عوامل خارجية بالنسبة للمجتمع أو عوامل داخلية فى نظام المجتمع نفسه . وفى كلا الحالتين فان وظيفة البحث هى التعرف على المتغيرات التى لها علاقة بالتغيير واعطاء قيم وأوزان لهذه المتغيرات ان أمكن .

ان المجتمع — وعلى الأخص الأفراد والمجموعات — يهتم أن يتعرف على التغيرات التى تحدث داخله ، حجمها ومستوياتها ، واتجاهاتها وكلفتها وفوائدها . وفى الأساس يهتم المجتمع بمعرفة الأشخاص الذين يستفيدون من التغيير وأثر ذلك على بقية أفراد المجتمع وكما قال هارولد لازول (Harold Laswell) : من المستفيد ؟ وبماذا ؟ ومتى ؟ وكيف ؟

وعلى هذا يكون البحث الاجتماعى فى النهاية مرتبطاً بفلسفة حياتية اجتماعية معينة ، ولكن قلما نفكر فى ذلك عند اجراء البحوث الاجتماعية لأننا نضع حداً أعلى لمستوى البحث واستقصاءاته ، كما أن المواضيع التى نعالجها هى فى الغالب مواضيع صغيرة من الناحية العملية ولا تكون الا جزءاً يسيراً من أوجه الحياة ، كما لا تسمح فى نفس الوقت بالخروج بتعميمات عن معنى الوجود وقيمة الحياة .

(ب) منظورات (Perspectives) :

ان المنظور المسيطر على البحوث الاجتماعية فى هذا العصر هو المنظور الوظيفى (Functional Perspective) أو المنظور التوازنى

(Equilibrium Perspective) والذى يشترك أساساً من الفلسفة الوضعية العلمية التى سيطرت على العالم العربى فى أوائل هذا القرن • وهذا المنظور يركز على ضرورة استعمال المعايير التجريبية على الظواهر الاجتماعية ، وبالتالي فهو يهتم بالنواحي الكمية فى المقام الأول ، كما أنه يركز على الموضوعية أكثر من الذاتية وعلى الحياد أكثر من الانتماء أو الموقف القيمي •

ويلحق بهذا المنظور الاعتقاد بأن واقع الأشياء هو الاجماع (Consensus) وأن المجتمع هو نظام يهدف الى ابقاء التوازن أو الدعم الذاتى من خلال قوى داخلية (Homoestasis) فى هذا النظام ولذا فانه على المدى البعيد وعن طريق التعديلات الطفيفة يمكن للخارجين عن المجتمع أو الأطراف النائية فيه أن تنضم الى مجموعة الوسط^(٥) أو الاتفاق العام فى المجتمع •

وهناك منظور آخر منافس فى عالم البحوث اليوم يعرف باسم المنظور التضاربى (Conflict Perspective) وهو يؤمن بأن واقع الأشياء هو التضارب وليس الاجماع وأن التغيير المفيد هو التغيير الشامل وليست التعديلات الطفيفة ، وأن أحسن طريقة للبحث والاستقصاء هى الطريقة الدايلكتيكية التى تبدأ من الأطروحة الى الطباق ومن ثم الى التركيب (Thesis - anti - thesis - Synthesis) •

وقد ولد النقاش حول هذين المنظورين نماذج متعددة فى بحوث العلوم الاجتماعية نذكر منها على سبيل المثال نموذج البحث الاثنوغرافى (Ethnographic Research) ، أو الاثنوبولوجيا الوصفية ، ونموذج البحث الانتوميثودلوجى (Ethnomethodology) ، أو الاثنوبولوجيا

(٥) هذا هو المعنى الفلسفى للمبدأ الاحصائى المعروف بنظرية « خط الانحدار » (Regression Line) وهو مبدأ ينادى فى جوهره بأن الأعداد المتأثرة تتجه على المدى البعيد نحو الاصطفاة فى الوسط الحسابى للخط المستقيم •

الذاتية^(٦) . ونسبة لأن هدف هذا البحث هو محاولة استقصاء أثر البحوث على رسم السياسات وصنع القرارات فاننا سنتناول البحوث والنماذج التي لها علاقة مباشرة برسم السياسات وصنع القرارات . ومن هذه البحوث بحوث السياسات وبحوث التقييم .

(ج) بحوث السياسات :

لقد ذكرنا أن وظيفة البحوث الأساسية هي أن تبديد ظلمات الجهل وتدفع الى الأمام حدود المعرفة والنور ، وذلك عن طريق تعميم النظريات والمفاهيم والنماذج العقلية . ولكن وظيفة بحوث السياسة هي تجميع وتحليل وتقرير المعلومات المناسبة التي تساعد راسم السياسة في التعرف على أبعاد القضايا وتحديد الشكل اللازم لمعالجتها . فهي بعكس الأنواع الأخرى من البحوث تركز على المشاكل الملحة ومشاكل البرامج والمشاريع التي هي قيد التنفيذ بغرض تجهيز المعلومات التي تساعد رجال السياسة والاداريين في اتخاذ القرارات المناسبة .

وقد ميز الباحث الاجتماعي جيمس كولمان (James Colman) بين بحوث السياسة وبحوث العلوم الأكاديمية في أن هدف النوع الثاني هو زيادة المعرفة في حقل من الحقول وبالتالي المساهمة المباشرة أو غير المباشرة في بناء النظريات ، أما بحوث السياسة فتهدف الى توفير

(٦) تعتبر هذه الطرق البحثية فروعاً من المدرسة الظاهرانية (Phenomenology) بشقيها الموضوعي (Lifeworld) والذاتي (Hermeneutics) فبينما يمثل البحث الانتوغراني محاولة التوفيق بين الموضوعي والذاتي باتباع ما يسمى بملاحظات المشاركة (Participant Observation) نجد أن البحث الانتوميتولوجي يمثل محاولة التوفيق بين شقي الفكر القبلي (Apriori) والاستبطاني (introspection) ، وبذلك يكون البحث الانتوغراني أقرب الى المدرسة الظاهرانية الموضوعية في حين يقرب البحث الانتوميتولوجي الى المدرسة الظاهرانية الذاتية .

المعلومات الملائمة للقرارات السياسية • وقد عدد « كولمان » الصفات الأساسية لبحوث السياسة فيما يلي (٧) :

١ — ان بحوث السياسة تعتمد على معلومات جزئية وليست معلومات كاملة وتامة •

٢ — ان الحصيلة النهائية فى بحوث السياسة ليست المساهمة فى زيادة المعرفة الأكاديمية ، وانما المساهمة فى رسم سياسة اجتماعية مستندة الى نتائج البحوث •

٣ — ان المتغيرات فى البحوث الأكاديمية تأتى على نوعين فقط : متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة ، فى حين أن المتغيرات فى بحوث السياسة تأتى على ثلاثة أنواع هى : متغيرات مستقلة ، ومتغيرات تابعة ، ومتغيرات ناتجة (Out come Variables) •

٤ — ان المشاكل التى تعالجها البحوث الأكاديمية يحددها العلم الأكاديمى نفسه ، أو مجموعة الأكاديميين فى هذا العلم ، أما مشاكل بحوث السياسة فانها تحدد من خارج الدوائر الأكاديمية وبالتالى تحتاج الى ترجمة صحيحة من واقع الأحوال المعاشة الى الأطر الأكاديمية الملائمة دون تحريف أو نقصان فى المعنى •

إذا فان بحوث السياسة تعتبر لحد كبير بحوثاً عقلانية ولكنها غير أكاديمية بالمعنى المعروف • وقد نظر بعض الباحثين الى مثل هذه البحوث بعين الازدراء والتحقير وذلك لعدم مواءمة هذه البحوث للمعايير الأكاديمية من موضوعية (Objectivity) تامة ومن تطبيق لطرق البحث الكمية والاحصائية ومن اجتياز لاختبارات الصحة (Validity) والتعويل (Reliability) • ومن مشاكل أخرى تتعلق بالأهداف وتحديد المشاكل ووضع البدائل •

James Coleman, « Problems of Conceptualization and Measurement in Studying Policy Impacts in Kenneth Dolbeare (ed) Public Policy Evaluation, Beverly Hills : Sage Publications, 1975, p. 21.

ويعتقد البعض بأن بحوث السياسة تحوى على مشاكل داخلية ناتجة من طبيعة البحوث نفسها ، وذلك فيما يتعلق بحرية الباحث فى فرض الضوابط على مسار واتجاه نشاطات البحث ، وذلك لأن جهة التكليف هى التى تضع مثل هذه الضوابط ولا تترك الحرية كاملة للباحث . كما أن طريقة المناقصات (Competitive Bidding) التى تجرى فى بعض هذه الأحوال تشجع بعض الباحثين أو مراكز البحوث لأن يتقدموا بأكثر مما فى استطاعتهم القيام به وذلك بجعل مقترحات البحث (Request for Proposol (RFP) أكثر أناقة وجاذبية ، كما أن التركيز على فترات زمنية قصيرة من الجهات التى تنشد البحث وسرعة التنفيذ فى تلك المدة القصيرة تقلل من أهمية النتائج المرجوة من ذلك البحث .

(د) بحوث التقييم :

لا يوجد تعريف متفق عليه بالنسبة لبحوث التقييم وربما يرجع ذلك الى أن التقييم عامة يدخل فى كل مرحلة من مراحل البحث سواء أكانت مرحلة التقييم (Research Design) أو مرحلة جمع المعلومات (Data Gathering) أو مرحلة التحليل (Data Analysis) .

ولكن معظم هذه التعريفات تركز على أن بحوث التقييم هى جهود عقلانية تستعمل فيها الطريقة العلمية أو أى طرق أخرى من طرق البحث الاجتماعى كما أن هناك شبه اتفاق على أن الهدف من مثل هذه البحوث هو توفير المعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات بالنسبة للبرامج الاجتماعية . فالأهداف والنتيجة أو الأثر هما العاملان الأساسيان فى بحوث التقييم .

وهناك عدة أنواع لبحوث التقييم ، كما أن هناك عدة نماذج تستعمل فى مثل هذه البحوث . ولكن النموذج المسيطر هو النموذج التباينى (Discrepancy Modell) والذى يحاول أن يتعرف على البرامج عن طريق قياس الانحراف أو الفرق بين أهدافه المذكورة ومنجزاته الفعلية وأحسن التصميمات فى مثل هذه النماذج هو التصميم الذى يستطيع

أن يبعد جميع التفسيرات المحتملة ما عدا التفسير الذى ينادى بأن الأثر الذى حدث هو نتيجة للتدخل المقصود عن طريق البرنامج قيد البحث .

(هـ) خلاف ومسألة :

لقد أصبحت بحوث التقييم أشبه بالعلم المستقل ، فهي صناعة متطورة تتعامل بملايين الدولارات ، ولكن بالرغم من ذلك فإن نتائج هذا العلم لا زالت محل نقاش ونزاع مستمرين ، بل إن البعض يرى أن هذه الصناعة لا تبرر فى كثير من الأحيان الأموال الطائلة التى تغدق عليها^(٨) . فقد أورد هولى (Whdey Joseph) أن فنانج ما كتب فى التقييم بالقياس الى الأموال الباهظة التى صرفت عليه لم يحدث أى تغيير فى الصورة العامة لموضوعات هذه البحوث^(٩) ولكن ماكديل^(١٠) مثلاً يعتبر أن بحوث التقييم لم تأت بنتائج متساو فى هذه الموضوعات ، فبعض البحوث أثبتت قرينة جداً من التصميم التجريبي العلمى ، بينما أتى البعض الآخر شبيهاً بمرافعات المحامين فى المحاكم .

أما بحوث السياسة فلم تسلم هى الأخرى من النقد والتحقيق كما رأينا من قبل ، فقد أجمع الكثير من الباحثين على أن بحوث السياسة لم تفد راسمى السياسات لأنها لم تنتج المعارف الضرورية التى يحتاجون إليها بالإضافة الى عدم مراعاتها لمعايير الصحة والتمويل .

وهكذا يتضح لنا حسب تصور الباحثين فى مجال السياسات العامة

Toni Tripodi et — al Differential Program (٨)
Evaluation, TASCA, Illinios, F. E. Peacock, Publishers, Inc.
1978.

Joseph Wholey, et al Federal Evaluation policy (٩)
(Washington, D.C., The Urban Institute), 1976, p. 46.

Edward Mc Dill, et al Strategies for Success (١٠)
in Compensatory Education (Baltimore : The John Hopbine Press)
1969, p. 5.

والتقييم أن المعلومات والمعارف التي يفترض أن تصنعها البحوث الاجتماعية هي معارف عملية تطبيقية تتعلق بتصميم وتنفيذ البرامج والمشاريع ، وأن كفاءة هذه المعلومات لم ترق إلى المستوى المطلوب لعدم خضوعها لأصول وقواعد البحث العلمى من تصميم وتنفيذ واحتكام لمعايير الصحة والتمويل ، ولذا فإنها لم تحظ بالاستفادة العملية من قبل المساسة والاداريين •

* * *

● المتغير التابع - رسم السياسات وصنع القرارات :

نود هذا الجزء من البحث أن نجيب عن سؤالين مزدوجين هما :

١ - ما هي الاحتياجات المعرفية لرسمى السياسات ؟ وكيف صورها الباحثون فى نماذجهم المستعملة ؟

٢ - كيف تتم عملية صنع القرارات ؟ وكيف صورها الباحثون فى النماذج المستعملة ؟

(أ) رسم السياسات وتقييمها :

ان الدراسات التجريبية لعملية رسم السياسات لا تزال فى مراحلها الأولية • ففى أعقاب الحرب العالمية الثانية بدأت البحوث تركز على الطريقة التى تتم بها صناعة السياسات العامة أكثر من التركيز على محتوى هذه السياسات وقد اتخذت فى ذلك اتجاهين اثنين : أحدهما حاول أن يحلل بطريقة نقدية سياسات عامة محددة كالسياسة الزراعية أو السياسة التعليمية ويقترح اثر ذلك بعض الاصلاحات فى السياسة القديمة أو ابدالها بسياسة عامة أخرى جديدة • وهذه الطريقة اتبعت فى نقدها وتحليلها المنظور التاريخى • بحيث يتم وصف السياسة العامة تحت الدراسة منذ انشائها ، والاصلاحات التى طرأت عليها حتى تاريخ البحث أو الدراسة • أما المعايير التى استخدمت فى تقييم مثل هذه السياسات سواء أكانت أهدافا عامة أو قيما اعتقد الباحث أنه يجب تركيزها

والمحافظة عليها • وبمعنى آخر فإن المعيار الأساسى هو معرفة الى أى مدى انحرفت السياسة العامة عن الأهداف والقيم الأساسية • وهذا الاتجاه فى الواقع يلتقى الى حد كبير مع مفهوم الادارة بالأهداف ولكنه اتجاه أخلاقى النزعة ، تاريخى المنظور تمثل فيه طريقة حل المشاكل انوسيلة الأساسية للتحليل كما أن التغيرات التى كان ينشدها هى فى معظم الأحيان تغيرات تراكمية بسيطة (Interemeatal) وليست تغيرات جذرية شاملة •

أما الاتجاه الثانى فهو الاتجاه الأكثر حداثة فى رسم السياسات وتمثل فيه طريقة حل المشاكل أيضا احدى الطرق الرئيسية فى التحليل ، الا أنه مستقبلى النزعة وليس تاريخيا فى منظوره • كما أن التغيرات التى ينشدها هى فى معظم الأحيان تغيرات جذرية شاملة • وهذا الاتجاه يحاول أن يستقصى الآثار المستقبلية بالنسبة لأى سياسة عامة فى الوقت الحاضر ، أو أن يتوصل الى السياسات المستقبلية التى يمكن أن تتبع بالرجوع الى الأحوال السائدة اليوم والأنماط والاتجاهات المحتملة فى المستقبل • وبمعنى آخر فإن هذا الاتجاه يركز على التنبؤ بالمشاكل التى يمكن أن تحدث فى المستقبل بالنسبة لأى سياسة عامة بدلا من تحليل المشاكل الماضية والحاضرة واقتراح الاصلاحات اللازمة لها كما هو الحال بالنسبة للاتجاه الأول •

ان تقييم السياسات العامة يعتمد على عدة عوامل ، منها ما يتعلق بموضوع أو محتوى السياسة العامة ، ومنها ما يتعلق برسم السياسة العامة نفسها ، ومنها ما يتعلق بأثر هذه السياسة على الأوضاع الاجتماعية فى حالة تطبيقها • وهذه العوامل كلها متداخلة ومتشابكة وتؤثر فى بعضها البعض •

ولما كان المستقبل يتصف دائماً بالمخاطر وعدم الوضوح فإن السياسات العامة ينظر اليها على أنها توجيهات عامة لا تعطى تفاصيل دقيقة بخصوص ما يجب أن يتبع فى الواقع العملى • فرسم السياسات

هو في الواقع تحديد الخطوط العريضة للسياسة العامة من قبل السلطة او الاجهزة السياسيـه في الدولة تأتي مرحلة الترجمة الى سياسات فرعية أكثر تخصصاً وتفصيلاً . فـالسياسات العامة هي عبارة عن تدفقات مستمرة من سياسات صغيرة متداخلة في مختلف النشاطات الاجتماعية ووضوح هذه السياسات المتخصصة والتوافق المنطقي بين بعضها البعض يعد من الميزات الأساسية بالنسبة للسياسة العامة ، كما أن شمول هذه السياسة واتساعها من ناحية الأهداف والمدى الزمني ، وتنوع النشاطات المضمنة في اطارها تعد أيضاً من العوامل المهمة التي تستحق التقييم . وكثير من الدراسات الحديثة اتخذت مثل هذه العوامل كمعايير للحكم على وجاهة السياسات العامة . ومن بين المعايير المهمة ما يسمى بالجدوى الاقتصادية (Economic Feasibility) والجدوى السياسية (Political Feasibility) للسياسات العامة . فالجدوى الاقتصادية هي احتمال وجود الموارد التي تحتاج اليها السياسة العامة في تنفيذها . وهذه الموارد قد تكون عامة كالأموال أو خاصة بالمعلومات والمواد والأدوات والقوى العاملة المدربة، أما الجدوى السياسية فهي تعني احتمال قبول السياسة العامة من قبل المواطنين الآخرين وخاصة القائمين على تنفيذ السياسة والمشرفين على متابعة التنفيذ . فهي تعتمد من ناحية على الهيكل السياسي الموجود في الدول ، ومن ناحية أخرى على قدرة راسمي السياسة والسياسة نفسها على اجتذاب الآخرين لمساندتها والعمل على انجاحها .

(ب) صنع القرارات :

لقد ذكرنا أن القرار هو امضاء الرأي ، وأن صنع القرار هو عملية مستمرة تنتهي باصدار أو اتخاذ القرار . والمقرارات دائماً تتخذ في اطار من القيود أو عوامل ومؤثرات معينة أهمها ما يلي :

١ - العوامل النفسية :

وهي عبارة عن التكوين النفسي لمتخذ القرار ، ويشمل ذلك التعليم والدوافع والاتجاهات والسلوك .

٢ — العوامل الاجتماعية :

وهي عبارة عن البيئة الاجتماعية التي يتم فيها اتخاذ القرار أو التأثير المتبادل بين متخذ القرار وأفراد المنظمة والتنظيمات الاجتماعية الأخرى الرسمية منها وغير الرسمية .

٣ — العوامل الحضارية والثقافية :

وهي عبارة عن القيم والتقاليد والمعادن السائدة والتي تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع ككل .

ان متخذ القرار يتأثر بهذه العوامل في وصوله للقرار أو البديل الأحسن ، كما ان هذه العوامل تعمل أيضا في عملية صنع القرار كلها بدءاً بتحديد المشكلة أو الموضوع ومرورا بوضع البدائل وترتيبها وانتهاء باختيار البديل الأحسن . لذا فان عملية صنع القرار تصبح من أعقد العمليات لأن تحديد المشاكل وايضاها يحتاج الى ربطها بغيرها من المشاكل والقرارات السابقة وبالتالي يتطلب وجود بيانات دقيقة واحصاءات سليمة قد لا تتوفر دائما بسهولة ، كما أن صانع القرار قد لا تكون لديه القدرة الذهنية الكافية لاستيعاب المشكلة من كل أو معظم جوانبها أو قد لا تتوفر لديه القدرات التحليلية ومعرفة الطرق والوسائل العلمية المساعدة في التحليل والاختيار . فمتخذ القرار اذن يخضع دائما لآطار من القيود النفسية والبيئية والاجتماعية الخاصة منها والعامة .

لقد اهتمت الدراسات الادارية وغيرها بتحليل عملية صنع القرارات وتحديد النماذج الأساسية التي يستعملها المديرون وغيرهم في هذه العملية . ويعتبر شيستر برنارد (Chester Bernard) من أوائل الكتاب الذين لفتوا الأنظار الى أهمية مفهوم صنع القرارات في العمل الاداري ، كما يعتبر هيربرت سيمون (Herbert Simon) من أوائل الكتاب الذين جعلوا موضوع صنع القرارات مرادفاً لعملية التنظيم والادارة .

والواقع أن صنع القرارات ليست عملية إدارية فحسب ، وإنما تمثل الجذور الأساسية لعمليات حل المشكلات ورسم السياسات والاستراتيجيات والخطط كما أن النماذج الأساسية هي نفس النماذج المستعملة في كل منها . فالسياسات العامة ما هي إلا مجموعة من القرارات على مستوى معين من التعميم والتجريد ، ونفس الشيء ينطبق على الاستراتيجيات والخطط . وبالنظر في الخطوات المتبعة في كل منها نجد أنها تشترك في العمليات التالية :

- ١ - تحديد المشكلة .
 - ٢ - جمع المعلومات المتعلقة بالمسكلة وتصنيفها وتحليلها .
 - ٣ - حصر البدائل أو الوسائل التي يمكن عن طريقها حل المشكلة .
 - ٤ - تقييم البدائل واختيار البديل الأحسن .
 - ٥ - تنفيذ البديل الأحسن ومتابعته وتقييمه .
- وهذه العمليات هي عمليات حركية مستمرة تتطلب جهداً مشتركاً من أكثر من فرد واحد . ومن ثم ظهرت مدارس حديثة عنية بتنمية وتطوير هذه العمليات مستعينة في بعض الأحيان بالأساليب والنماذج الإحصائية والرياضية .

(ج) نماذج مشتركة في رسم السياسات وصنع القرارات :

توجد عدة نماذج لرسم السياسات وصنع القرارات ولكن أشهرها ثلاثة هي : النموذج الرشدي (Ratiodel (Maximizing) Model) والنموذج الرضائي (Satisfying Model) والنموذج الحدئ (Incremenamist Model) .

١ - النموذج الرشدي :

وهذا النموذج يستند إلى النظرية الاقتصادية الكلاسيكية المنشأة (Economic Theory of the Firm) بل أن جذوره تمتد إلى التيار الفلسفي التقليدي عند قدماء اليونان ، فحرية الاختيار الفردية تمثل محوراً أساسياً لهذا النموذج . قصائع القرار — كما يتصوره هذا النموذج

يواجه في موقف معين بعدة اختيارات أو مسارات للعمل ، وكل مسار يؤدي الى نتائج أو مترتبات (Consequences) ، ويقوم صانع القرار بتقييم وترتيب مسارات العمل المفتوحة أمامه ، ثم يختار من بينها المسار الذي يؤدي الى أحسن النتائج أو المترتبات .

وهذا النموذج ينادى في الواقع بأن صانع القرار يتصف بالعقلانية والمرشد الكامل . فهو يستطيع — نظرياً على الأقل — أن يحدد المشكلة التي تواجهه ويوضح كل الأهداف أو الغايات التي يريد الوصول اليها ، ويعدد كل البدائل الممكنة التي توصل الى تلك الأهداف ، وكل النتائج والمترتبات التي ترتبط بكل بديل ، ثم يقارن بينها جميعاً ويرتبها ترتيباً منطقياً ويختار من بينها الحل الأمثل للمشكلة التي تواجهه^(١١) .

وصانع القرار بحكم فلسفته العقلانية الكلاسيكية يعتبر الأهداف والغايات ذات طبيعة أنطولوجية (Ontological) وتسبق في ورودها — منطقياً — الطرق والوسائل ذات الطبيعة المعرفية (Epistemological) وبالتالي فإن التحوير والتعديل يطرأ على الوسائل فقط وليس الأهداف في أى مشكلة من المشاكل . ولكن هل يستطيع الفرد الواحد أن يقوم بكل هذه الأعمال ؟ انها تتطلب درجة عالية من النشاط العقلاني المنطقي^(١٢) ، وان قدرة الفرد مهما كانت محدودة أمام العديد من البدائل التي تتطلب قدراً كبيراً من المعلومات ، والبيئة أو المناخ الذي يوجد فيه صانع القرار تضع حدوداً للبدائل التي يمكن أن ينظر فيها صانع القرار ، وفي النهاية يكون القرار — كما يقول سيمون — هو حل وسط تمليه معطيات الموقف المعين^(١٣) .

Marcus Alexis and Charles Wilson, Organizational (١١)

Decision - Making, Englewood Cliffs — Bentic - Hall, Inc., 1967, p. 149.

John Rehfus, Public Administration as Political (١٢)

Process, New York : Charles Seriboner's Sons. 1973, p. 161.

Herbert A. Simon, Administrative Behavior New (١٣)

York, Mac Millan Company (2nd ED.) 1965, p. 6.

٢ — النموذج الرضائي :

لقد صمم هذا النموذج الأستاذ « هربرت سيمون » كردة فعل للنموذج الرشدي ، فهو يعتقد أن الرشد أو العقلانية المنطقية هو شيء مرغوب فيه ولكنه لا يمثل الا غاية بعيدة المنال ، فطبيعة الانسان وشعوره واحتياجاته والمؤسسات التي ينتظم فيها لا يمكن أن تجعل العقلانية أساساً يستند عليه في صنع القرار .

ان صانع القرار لا يمكن أن يتعرف على كل الأهداف الغايات كما أن معرفة النتائج التي تترتب على بديل أو مسار للعمل غالباً ما تكون مبشرة ومشتتة لأن معرفة المستقبل دائماً غير كاملة ولذا فان البدائل التي ينظر فيها صانع القرار هي دائماً محدودة . فصانع القرار في هذا العالم المعقد لا بد أن يعيد تنظيم وهيكلته (Restructuring) موافق صنع القرار التي يجابهها . فهو غالباً ما يحول الأهداف ذات القيم المتعددة الى أهداف ذات قيم مفردة ، ويبسط نطاق الاختيار بتجاهله للكثير من العلاقات التي لا تبدو أساسية في الموقف .

ويرى سيمون أن عملية القرار تتم أساساً في اطار التنظيم وأن المنظمة غالباً ما تتصف بتعدد الأيديولوجيات والتيارات المتصارعة من دوافع وقلق وحصر ورضاء ، ولذا فان المنظمة بدلا من أن تجري وراء الحل الأمثل أو القرار الأفضل فانها تكتفي بالحل الرضائي الذي يتفق مع رؤية المنظمة للواقعية أو القيم ، فصنع القرار اذن يهدف الى الحلول شبه المثالية (Sub - Optimization) التي تتوافق مع المعايير الدنيا للمنظمة (Minimal Standards) .

٣ — النموذج الحدي :

وهذا النموذج أيضاً يمثل ردة فعل كبرى للنموذج الرشدي ، ولكن بينما يؤمن النموذج الرضائي بالرشد والمنطق العقلاني كمثال أعلى يمكن التقرب منه بما هو أفضل في المواقف الواقعية ، نجد أن النموذج الحدي

يرفض الرشد والعقلانية حتى كمثال أعلى يمكن التقرب منه لأن ذلك يتناقض مع ما يفعله الناس في واقع الأمر .

وهذا النموذج لا يؤمن بأن الأهداف لها واقع « أنطولوجي » كما هو الحال بالنسبة للنموذج الرشدي ، ولكنه يؤمن بأن كلا من الأهداف والوسائل لها واقع معرفي أو موقعي (Situational) . لذلك فإن التعديل لا يحدث بالنسبة للوسائل فقط وإنما بالنسبة للأهداف والوسائل معاً ، وذلك نسبة لتغير القيم وعدم ثباتها من موقف الى آخر . فهذا النموذج ينادي بأن الوصول الى بعض القيم يتطلب بالضرورة التضحية بقيم أخرى ، ولذلك فإن صانع القرار لابد أن يجري عملية تجارية (Trade - off) بحيث يتكلف الوصول الى قرار معين التضحية بقرارات أخرى ممكنة . وهذا التبادل التجاري يحدث على الهامش أو على أطراف الموقف وليس بشكل كامل شامل . وبمعنى آخر فإن اختيار أحد البدائل لا يعنى تفوقه على البدائل الأخرى في كل شيء وإنما يكون هذا التفوق تفوقاً حدياً أو بدرجة اختلاف بسيط عن البدائل الأخرى . ولذا فإن المفاضلة تجري على أسس ومعايير تختلف اختلافاً طفيفاً عن المواقف الحالية أو الاتجاهات السابقة . وهذا يعنى أن صانع القرار لا يستطيع أن يجري إلا عدداً محدوداً من المقارنات المتتالية بالنسبة لعدد محدود من البدائل المتشابهة ليعرف مدى اختلافها عن مسارات العمل المعروفة .

اذن فإن عملية صنع القرارات — كما يصورها هذا النموذج — ليست عملية عقلانية ، وإنما هي أقرب الى الخط العشوائي ^(١٤) منها الى المنطق الاستنتاجي كما أنها لا تهدف الى أحداث تغييرات جذرية وإنما تحولات حدية بسيطة نسبة لحدودية البدائل ومحدودية النتائج المترتبة على كل بديل ، وهي لا تحدث بالنسبة للأفراد وإنما بالنسبة للمجموعات أيضاً ، فالقرارات الادارية هي أشبه بالوصفات العلاجية التي تهدف الى تقليل أثر المرض وليس الوصول الى الصحة التامة والعافية الكاملة .

وهكذا يتضح لنا أن الاحتياجات المعرفية لرسمى السياسات هي — كما تبدو فى النموذج الحدى — احتياجات محدودة وبسيطة تمثل ما هو مرغوب فيه وسانح للعمل والتغير وذلك بعكس الاحتياجات المعرفية التى صورها كل من النموذج الرشدى والنموذج الرضائى فى أنها احتياجات عقلية كبيرة ومعقدة ، ولذا نجد أن عملية صنع القرارات تتم بطريقتين مختلفتين : احدهما تتطلب نوعاً بسيطاً من الرشـد والعقلانية والثانية تتطلب نوعاً كبيراً أو متوسطاً من الرشـد والعقلانية . وكلاهما تعكس الاحتياجات المعرفية لرسمى السياسات من حيث البساطة والتعقيد ومن حيث درجة الرشـد والعقلانية المطلوبة فى تصوير هذه الاحتياجات .

● المتغير المستقل والمتغير التابع — الحلقة المفقودة أو متضمنات على صعيد المعرفة والاستخدام :

- (الحلقة المفقودة أو متضمنات على صعيد المعرفة والاستخدام .
- نود فى هذا الجزء من البحث أن نجيب عن ثلاثة أسئلة محددة هي :
- ١ — ما هي معارف البحوث التى تجد استخداماً فعلياً من قبل صانعى القرارات ورسمى السياسات ؟
 - ٢ — ما هي العوامل التى تمنع معارف البحث من الاستخدام من قبل صانعى القرارات ورسمى السياسات ؟
 - ٣ — ما هي الشروط اللازمة لاستخدام معارف البحث من قبل صانعى القرارات ورسمى السياسات ؟

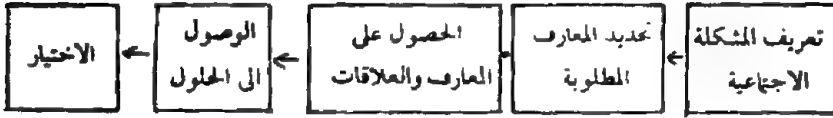
● نماذج الاستخدام المعرفى :

لقد تطرق بعض الباحثين الى نماذج محددة فى استخدام المعرفة من بينها نموذج حل المشكلات (Problem Solving Model) ونموذج (٦ — التربية ومجالات التنمية)

البحث والتطوير (Research and Development) ونموذج التفاعل الاجتماعي (Social Interaction Model) •

● نموذج حل المشكلات :

وهذا النموذج يعتبر من أكثر النماذج استعمالاً في الاستخدام المعرفي فهو يبدأ من تعريف المشكلة القائمة الى البحث عن المعلومات التي تساعد في فهم المشكلة ثم الوصول الى البدائل التي تساهم في حل المشكلة ثم اختيار البديل الأفضل ثم تطبيقه أو اختباره كما هو موضح أدناه :



والافتراض الأساسي في هذا النموذج هو وجود اجماع على الأهداف من قبل الباحثين ورأسمى السياسات وأن مهمة البحث هي فقط تحديد واختيار الوسائل المناسبة التي توصل الى الأهداف •

● نموذج البحث والتطوير :

وهذا النموذج يشق من النموذج الأساسي لبحوث العلوم الطبيعية ، وقد كثر استعماله كاستراتيجية عظمى لتخطيط المستحدثات في العلوم الاجتماعية ويمكن اعتبار النموذج السابق (حل المشكلات) فرعاً أو جزءاً من هذا النموذج ، وأن الفرق بينهما يتمثل أساساً في أن نموذج حل المشكلات لا يتحدث عن ضرورة الانتقال من الاختيار الى التطبيق في حين أن نموذج البحث والتطوير يفترض تلقائية هذا الانتقال وبشكل كلي وآلي كما هو مبين أدناه :



● نموذج التفاعل الاجتماعي :

وهذا النموذج يختلف عن النموذجين السابقين في أنه لا يتجه اتجاهاً خطياً في موضوع الاستخدام لأن نتائج البحوث بالنسبة له هو جزء يسير من عملية كبيرة معقدة بضم الخبرات والتقنيات والضغوط الاجتماعية والأحكام الشخصية^(١٥) فالمدرسون والاداريون والمخططون والآباء والمهنية ورجال الأعمال وكل الفئات ذات المصلحة في مجال التربية والتعليم تشارك بقدراتها ومعتقداتها ومفاهيمها من أجل ادراك المشكلة الاجتماعية وتفهم أبعادها • ولذا فإن الاستخدام قد يتخذ شكلاً دائرياً أو متعرجاً وليس شكلاً خطياً عقلياً كما هو الحال بالنسبة لنموذج حل المشكلات ونموذج البحث والتطوير • ويمكن القول بأن نموذج التفاعل الاجتماعي أقرب الى النموذج المعدي في رسم السياسات وصنع القرارات في حين يقرب نموذج حل المشكلات ونموذج البحث والتطوير من كل من النموذجين الرضائي والرشدي في رسم السياسات وصنع القرارات •

● نماذج ضعف الاستخدام :

وهذه النماذج هي عبارة عن تحديد للأسباب التي تجعل استخدام نتائج البحوث ضعيفاً من قبل راسمي السياسات وصانعي القرارات • وهناك نموذجان أساسيان هما نموذج الذخيرة السياسية (Political Amunition Model) ونموذج المنظورات المتباعدة •

(١) نموذج الذخيرة السياسية :

وهذا النموذج يوضح الاستخدامات التي يمكن لراسم السياسة أن يضع فيها نتائج البحوث ، فهو قد يستعمل البحوث التي يوجه القيام

Carol Weiss Using Social Research in Public Policy (١٥)
making (Lexington D. C. Heath and Company, 1977, p. 13.

بها ، لخدمة أغراض شخصية أو سياسية ، فمن الأسباب التي يمكن أن
يُجاء إليها راسم السياسة في طلب القيام بالبحوث ما يلي :

١ — اضعاف الشرعية على قرار أو سياسة اتخذت سابقا .

٢ — ايهام الناس بأن عملا ما يجري في الموضوع أو المشكلة
محل القرار وذلك اكتساباً للوقت والتأخير في البت في الموضوع محل
القرار .

٣ — تفادي المسؤولية في اتخاذ القرار .

٤ — اضعاف موقف خصم معين أو قرار ، أو سياسة سابقة .

٥ — اكتساب الاعتراف أو الفخر أو الزهو بالظهور أو الموالاة
للاتجاه العلمي .

وهذه الاستعمالات تثير بالطبع الكثير من الأسئلة حول الموقف
القيمي والأخلاقي لراسمي السياسات وصانعي القرارات إذ أن الغرض
من مثل هذه الاستعمالات هو مرام شخصية في المقام الأول ولا يتصل
بالمصلحة العامة إلا بطريقة غير مباشرة .

(ب) نموذج المنظورات المتباعدة :

وهذا النموذج يفترض وجود فجوة كبيرة بين الباحثين من ناحية
وراسمي السياسات وصانعي القرارات من ناحية أخرى . وقد أوضحت
بعض الدراسات الميدانية أن المديرين وراسمي السياسات يستخدمون
بعض نتائج البحوث الاجتماعية ، وهم في معظم الأحيان يستخدمون
المنائج التي تتفق مع المواقف السياسية التي ينتمون إليها ، كما أن
استخدامهم للمعلومات ذات الطابع النوعي البسيط يفوق استخدامهم
للمعلومات ذات الطابع الكمي المعقد (١٦) .

I. N Bernslein and Howard Freeman, Academic and (١٦)
Entrepreneurial Research (Now York, Russell Sage Foundation,
1975)

وقد أوضحت هذه الدراسات أن الباحثين كثيراً ما يتجاهلون الحقائق السياسية ، ولذا فهم بحاجة الى الالمام بالعمليات السياسية واعطاء أهمية وأوزان لها فى تصميم بحوثهم وتنفيذها • وقد ميزت هذه البحوث أيضاً بين ثلاثة أنواع من الاتجاهات عند راسمى السياسات وهى الاتجاه المعلمى (Clinical Orientation) والاتجاه الأكاديمى (Academic Orientation) والاتجاه الخطابى (Advocacy Orientation)

وهذه الاتجاهات هى التى تحدد الى مدى بعيد نوعية نتائج البحوث الاجتماعية التى يستخدمها راسمو السياسات وصانعو القرارات • فالاتجاه المعلمى هو الاتجاه الذى يتفضده الأطباء والأطباء النفسيون ويتمثل فى فحص المشاكل من أبعادها الموضوعية الداخلية والسياسية الخارجية ، أما الاتجاه الأكاديمى فهو الاتجاه الذى يغلب على أساتذة الجامعات ويتمثل فى فحص المشاكل من أبعادها الموضوعية الداخلية • أما الاتجاه الخطابى فهو الاتجاه الذى يسود عند المحامين • ومرافعاتهم فى المحاكم ويتمثل فى التركيز على الأبعاد السياسية الخارجية للمشاكل •

● خاتمة :

كيف نضع المشكلة اذن فى اطارها الصحيح ؟ لابد أن نتساءل أولاً عن ماذا يقصد القائلون بأن البحوث لم تترك أثراً على راسمى السياسات وصانعى القرارات • وبمعنى آخر ما هو نموذج الاستخدام المعرفى الذى يبنون عليه قولهم هذا ؟ الواضح أن راسمى السياسات وصانعى القرارات يستعملون نتائج بعض البحوث وخاصة البحوث التى يوجهون للقيام بها ، وكما أوضحت بعض الدراسات فانهم يستعملون نتائج البحوث التى تتفق ومواقفهم السياسية أو اتجاهاتهم العامة سواء أكانت عملية أو أكاديمية أو خطابية • فالذين ينادون بانتفاء أثر البحوث على راسمى السياسات يستندون فى الواقع على النموذج الرشدى فى تحديد الاحتياجات المعرفية لراسمى السياسة كما أنهم يفترضون حتمية نموذج البحث والتطوير فى الاستخدام المعرفى ولذلك فهم يتوصلون اما لوجود

مسنوى متدن من الاستخدام المعرفى لنتاج البحوث أو الى وجود انسياب بطيء من المعلومات الصحيحة من قبل الباحثين • ولكن المشكلة لا تتركز فى أحد الطرفين - الانتاج والاستخدام - وانما فى العلاقات الموجودة بينهما ، وهى على الأخص تتعلق فى وجود قيم وأيديولوجيات وأساليب مختلفة ، فوجود منظورات مختلفة بين الباحثين من جهة ورسمى السياسات من جهة هى المسألة الجديرة بالاهتمام • فالكثير من صانعى القرارات يشعرون بالفخر والاعتزاز عندما يتخذون قراراتهم وكأنهم هدفو كرة القدم يصيبون المرمى من خط الوسط ولا يرضون لذلك بدىلا • وليست القرارات والسياسات العامة هى التى تأتى وحدها مناقضة لنتاج البحوث ولكن بعض البحوث أيضاً تأتى نتائجها مناقضة للحكمة المتداولة والحدس العام لرسمى السياسات وصانعى القرارات ، هذا بالإضافة الى أن كثيراً من الباحثين يتخذون لغة مغايرة للغة التى يتكلمها راسمو السياسات وصانعو القرارات •

لذا نجد بعض الباحثين اليوم يدعون الى تضيق الفجوة الموجودة فى منظور كل من الباحث وراسم السياسة وذلك عن طريق استخدام وسيط يشبه الى حد كبير الوسيط الاقتصادى فى مجالات التجارة وإدارة الأعمال • وحبذا لو كان هذا الوسيط من أهل الصيت والشهرة لأن الاتجاهات النفسية الحديثة تنادى بأن عملية التغير تزداد سرعة اذا كان الرواد الأوائل الذين يتقبلون التغير من أصحاب الشهرة والمكانة الاجتماعية ويرى باحثون آخرون أن هذه الفجوة يمكن أن تضيق عن طريق الاحتكاك المباشر بين الباحثين ورسمى السياسات وذلك عن طريق انضمام الباحثين الى صفوف السياسيين لينتربوا بروحهم ومشاكلهم وضغوطهم مثلما يفعل الأكاديميون عندما يأخذون اجازات دراسية (Sabbatical Leave) من الجامعات لينغمسوا فى ميدان الواقع الاجتماعى وينتربوا بروحه ومشاكله ومن ثم يعودون الى الحياة الأكاديمية وهم أكثر واقعية فى نظراتهم واتجاهاتهم وأكثر حساسية وشعوراً بالمشاكل الاجتماعية •

مراجع الفصل الثالث

(١) المراجع العربية :

١ — محمد حسن يس و ابراهيم درويش ، المشكلة الادارية وصناعة القرار ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٥ .

(٢) المراجع الانجليزية :

1 — Carol Weiss **Using Social Research in Public Policy making** (Lexington D. C. Heath and Company 1977.

2 — David Braybrooke and Charles Lindblom, **A Strategy of Decision** (New York, The Free Press, 1970.

3 — Edward Mc Dill, et al **Strategies for Success in Compensatory Education** (Baltimore : The John Hopbine Press), 1969.

4 — Herbert A. Simon, **Administrative Behavior** New York, Mac Millan Company (2nd ED.) 1965.

5 — I. N Bernslein and Howard Freeman, **Academic and Entrepreneurial Research** (New York, Russell Sage Foundation, 1975 .

6 — James Coleman, « Problems of Conceptalization and Measurement in Studying Policy Impacts in Kenneth Dolbeare (ed) **Public Policy Evaluation**, Beverly , Hills : Sage Publications, 1975.

7 — John Rehfus, **Public Administration as Political Process**, New York : Charles Seriboner's Sons, 1973.

8 — Joseph Wholey, et al **Federal Evaluation Policy** (Washington, D.C., The Urban Institute) , 1976 .

9 — Marcus Alexis and Charles Wilson, **Organizational Decision - Making**, Englewood Cliffs - Bentic - Hall, Inc., 1967

10 — Robert Bish , « The Assumption of Knowledge in Policy Analysis » in Philip M. Gregg (ed.) **Problems of Theory in Policy Analysis** (Lexington. Mass : D. C. Heath and Company, 1976) .

11 — Toni Tripodi et — al **Differential Program Evaluation**, TASCA, Illinois, F. E. Peacock, Publishers, Inc. 1978.

* * *

الفصل الرابع

دور التعليم المستمر في التنمية الإقتصادية والاجتماعية

- مدخل
- التعليم المستمر : معناه
- التعليم المستمر : دواعيه
 - الفجوة بين التوقعات والفرص
 - التغيير وساطة المعرفة
- التعليم المستمر والتنمية الاجتماعية
- التعليم المستمر والتنمية الاقتصادية
- التعليم المستمر والقوى العاملة
- خلاصة

دور التعليم المستمر فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية (*)

● مدخل :

لقد كرم الله العلم والعلماء وفرض النبى ﷺ العلم على كل مسلم وحث على طلبه من المهد الى اللحد ، وفى داني الارض واقاصى البلاد ، حتى ولو فى الصين . تلك هى دعوة طيبة لما نسميه اليوم بالتعليم المستمر . والحق يقال ان المجتمع الاسلامى الاول قد وضع اللبنة الاولى لهذا الاتجاه (١) حتى اذا جاء العصر العباسى — عصر الحضارة الاسلامية المنفتحة على العالم الخارجى فى ذلك الوقت — كانت الدعوة قد وجدت طريقها للتنفيذ على نطاق كبير ، فالمجالس الأدبية ودور العلم والحكمة وحوافيت الوراقين بالاضافة الى المساجد ودور القضاء ومجالس الحكام ، كانت تمارس بالفعل مفهوم التعليم المستمر دون تخطيط علمى دقيق ، وانما بموجب عضد سياسى حكيم ووازع دينى متمثل فى آيات القرآن الكريم وأحاديث النبى الشريفة .

ولقد كان للعالم الاسلامى أيضا قصب السبق فى ظهور المدارس النظامية أو التعليم النظامى المدعوم من قبل الدولة والحكام ، الا أن هذا النوع من التعليم لم يتأصل فى المجتمع أو يستمر كثيرا نسبة لدخول العالم الاسلامى فى فترة طويلة من الضمور والاضمحلال بدءاً بنشوء الدويلات ثم سيطرة الأتراك العثمانية ثم دخول الاستعمار الغربى وفرضه للتجزئة والتبعية والتخلف . ومع الاستعمار عاد التعليم النظامى لهذا العالم ولكن فى وشاح جديد ونمذجة غربية ، وفى أعقاب

(*) بحث قدم الى الندوة العلمية العربية حول التعليم المستمر والتنمية المنعقدة بجامعة ائكويت فى الفترة ما بين ٧ — ١٢ أبريل ١٩٨١ .
(١) انظر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، القاهرة ، منشورات منظمة الدول العربية ، نوفمبر ١٩٧٦ .
ص ٣٩١ .

حالة من التخلف والوهيم وانضياع بعد أن كان ثمرة نمو طبيعي بقوة
الايمن بالعلم والعلماء وفضلهما في تكوين المجتمع المسلم المتعلم .

وقد أخذ التعليم النظامي في النمو والازدهار في العالم الغربي ،
فانتشرت المدارس والكلليات والجامعات ، وتطورت المناهج والوسائل
والطرق ، وتعددت النظريات والفلسفات والسياسات والاستراتيجيات
التربوية ، وتقدم التخطيط ليدخل في خدمة العمليات التربوية وعلاقتها
بالاقتصاد والمجتمع والتنمية الشاملة .

أما في الدول النامية فان التعليم النظامي لا يزال في أطواره
الأولى التي كان عليها في دول المنشأ الغربية ، فهو لا يزال يتحسس
الخطي في كل أو معظم الاتجاهات الحديثة .

وبالرغم من كل الجهود المبذولة في ترشيد التعليم النظامي في دول
الغرب والدول النامية على السواء الا أن بعض الأصوات قد ارتفعت
مؤخرا تجار بالاستغاثة من ويالات هذا النظام التعليمي العتيق وأجهزته
التقليدية والنمطية المتمثلة في المدارس والمعاهد والكلليات والجامعات
وما تتضمنه من ثلوث قديم — المعلم ، التلميذ ، حجرة الدراسة — يحبس
التعليم في حذاء صيني ضيق يمنعه من الانطلاق والانتشار
والشمول (٢) .

وقد ظهرت اتجاهات تنادى بالابعاد القام لمثل هذا النظام وابداله
بنظام آخر يقوم على الحرية والمساواة وعدم التحيز أو الفرقة المبنية
على الحصيلة العلمية السابقة للأفراد ، أو بسبب المنشأ الاجتماعي
والاقتصادي . فقد نادى « رايمر » بموت المؤسسة المدرسية (٣) وطالب

(٢) عبد الله عبد الدائم ، الثورة التكنولوجية في التربية العربية ،
بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٤ ص ١٣٣ .

(٣) انظر : Everett Reimer, School is Dead : Alternatives
to Education, New York, Doubleday, Anchor Books Edition,
1972.

« ايليش » بذوبانها فى المجتمع الكبير^(٤) لأنها أصبحت حجرا على المبادرة والابداع ، ولأنها خلطت بين التعليم والتعلم وبين المهارات من جهة والشهادات والعلامات المدرسية من جهة أخرى وقد أكد ذلك « دور » فى دراسته « مرض الشهادات »^(٥) حيث أوضح أن التعليم النظامى يركز على عملية منح الاجازات الورقية أكثر من تركيزه على اكتساب المهارات وتحقيق الذات •

فالتعليم المدرسى بالنسبة لـ « ايليش » أصبح سلعة فاسدة رائجة (Commodity Fetishism) فى مجتمع استهلاكى كبير ، وان المخرج الوحيد من هذه الميتولوجيا المدرسية السائدة هو عن طريق ايجاد ترتيبات ديمقراطية جديدة تسمح للفرد أن يتحكم فى مصادر التعليم فيختار النوع والمصدر الذى يريده سواء أكان ذلك المصدر مجموعة الرفاق^(٦) أو العمال المهرة أو غيرهم من الأفراد والمجموعات ، وبحيث لا تمارس على الفرد أى تحيزات فى محيط العمل على أساس المعرفة المدرسية السابقة •

أما « فريرى » فقد نظر الى المؤسسة المدرسية على أنها بنك ودائعى فى طرقها ومناهجها ووسيلة للسيطرة والاضطهاد^(٧) فى مضمونها

(٤) انظر : Ivan Illich, *Deschooling Society*, New York : Harper and Row, 1970.

(٥) انظر : Ronald Dore, *The Diploma Disease : Education Qualification and Development*, Los Angeles : George Allen & Unwin, 1975.

(٦) لقد لاحظ « بولز » و « جنتر » أن المعارف غير العقلية التى تكتسب فى محيط المدرسة عن طريق مجموعة الرفاق قد تكون أكثر أهمية من المعارف العقلية التى تكتسب داخل حجرات الدراسة وذلك فى تحديد السلوك الاقتصادى للفرد فى المستقبل •

Samuel Bowles & Herbert Gintis « IQ in the U. S. Class Sturture » *Social Policy* Jan/Feb. 1973 pp 11-27.

(٧) انظر : Paulo Freire, *Podagogy of the Oppressed*, New York The Seabury Press, 1970.

وفلسفتها ، فالجماهير لابد أن تتحرر من اضطهاد واسف ، هذا التعليم المدرسى وذلك عن طريق تفتيق الوعي السياسى (Political Consciousness) والوعى الناقد (Critical Awareness) لدى الأفراد حتى يصبحوا مدركين لواقعهم وبالتالي تتولد لديهم الرغبة والمعزم على تغيير هذا الواقع المرير • هذا الواقع الذى نادى « كارنوى »^(٨) بأن التعليم النظامى يميل الى اظهاره وتدعيمه بتصورته وتحيزاته الموجودة خارج المحيط المدرسى بدلا من أن يحاربه أو يقلل من أثره • ولكنه على العكس يحاول أن يحافظ على استمرار اللامساواة الموجودة فى النظام الاجتماعى العام •

وجملة القول فى هذا الاتجاه انه ينظر الى النظام المدرسى كجهاز اصطفائى تصفوى (Screening Device) يهدف الى عكس البنى الاجتماعية والاقتصادية وتعميقها والمحافظة عليها داخل المؤسسة المدرسية نفسها • فالنظام المدرسى ما هو الا لعبة كسائر اللعب الأخرى ، لها شروطها وخفاياها فهو نظام له منهاجه الظاهر والمستتر ، وهذا الأخير هو الذى يجعل معظم التلاميذ يتركون المدارس فى السنوات الأولى ويتساقط البعض الآخر تدريجيا كما ارتقوا فى سلم التعليم بحيث لا يبقى فى نهاية هذا السلم التعليمى الا أبناء الميسورين ومتوسطى الحال والذين أنشئت المدارس فى الأساس لخدمتهم لأنها تستعمل لغتهم وتعكس تصوراتهم وقيمهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية •

لذا فقد حكم هذا الاتجاه — فى صورته المتطرفة — بالموت على هذه المؤسسة المدرسية لتكريسها لواقع اقتصادى اجتماعى بغض • فهى لم تخدم الا فئات اجتماعية معينة ولكنها تركت الغالبية العظمى من أبناء الشعب فى حلقة مفرغة من التعليم البسيط الى الأعمال المنبوذة القليلة الأجر ، الى الفقر المدقع الأليم ، فالمرض المحير المثل فالجهل

(٨) انظر : Martin Carnoy & Henry Levin (edss.) *The Limits of Educational Reform*, New York : David Mckay Company, Inc., 1976.

الفاضح المقيت ، ثم التركيب النفسى الاغترابى الذى يحكم العزلة بين هذه الفئة والفئات الأخرى ويجعلها تدور فى دوامة من الجهل والفقر والمرض^(٩) .

وهناك اتجاهات أخرى حفظت للمؤسسة المدرسية أهميتها ودورها فى بناء المجتمع ولكنها ارتأت فى نفس الوقت ضرورة تكملة هذا الدور ببنىات هيكلية أخرى اتخذت أسماء مختلفة من تعليم لا نظامى (Non-Formal) وتعليم غير نظامى (In-Formal) وتعليم مستديم (Permanent) وتعليم على مدى الحياة (Long-Life) وقد حاولت هذه الاتجاهات تبين الممارسات الموجودة لهذه الأنواع وهياكلها التعليمية وبذلت الجهود لنمذجة وتخطيط البعض منها منطلقاً فى معظمها من التعليم الأساسى ومحو الأمية وتعليم الكبار وتنمية المجتمع . ونحن نرى أن جميع هذه الأنواع اما متطابقة مع التعليم المستمر أو متكاملة معه فى بعض وجوهه كما سنرى فيما بعد .



● التعليم المستمر — معناه :

لقد نادى « هوايتهد » بأن التربية هى عملية الحصول على فن استخدام المعرفة^(١٠) وأن لها مادة واحدة هى الحياة فى كل أوجهها ومظاهرها^(١١) فهو بذلك يضع إطاراً عاماً للتعليم المستمر خصوصاً فى دعوته لازالة الحواجز بين المواد التعليمية ومبادئه بوحدة المنتج والحياة ولكن هذا التكامل الأفقى — الوحدة — لابد أن يكون ميسوراً على مدى الحياة . وكما قال « نوفلر » فإن التعليم فى مجتمع « ما بعد

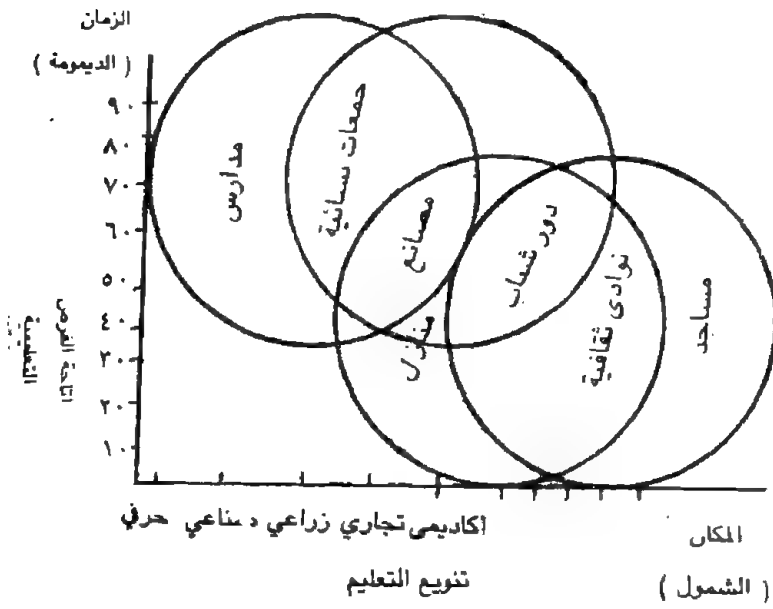
(٩) انظر : William Rayan, Blaming the Victim, New York : Vintage Books, 1976 pp. 163 - 164.

(١٠) انظر :

Alfred North Whitehead, The Aims of Education, New York : The New American Library, 9 th Printing 1958 p. 16.

(١١) نفس المرجع ص ١٨ .

الصناعى » لابد أن يكون منظماً بطريقة تسمح للفرد أن ينتمى اليه أو يخرج منه أو يعود اليه مرة ثانية فى أى وقت شاء (basis' Plug-in) فالـتعليم المستمر ما هو فى الواقع الا تمديد للنظام التربوى فى الزمان والمكان وتنظيم للخبرات والنشاطات التربوية وجعلها متاحة لكل من يرغب فيها على مدى الحياة فهو له بعدان : أفقى ورأسى ، ففى بعده الأفقى يعنى بتنوع التعليم فى الأماكن المختلفة ، وفى بعده الرأسى يعنى باناحة الفرص للدخول فى أى نوع من أنواع التعليم فى الأزمنة المختلفة * (انظر الرسم أدناه)



والتعليم المستمر ينادى فى جوهره بالتحول والتغيير الكيفى والنوعى للنظام التعليمى الحالى ، فهو ليس مجرد زيادات كمية طفيفة ولا سلسلة من الاصلاحات الجزئية فى هذا النظام وانما هو نظرة فلسفية شاملة لمعنى التغيير ومتضمناته على صعيد التربية والتعليم والسياسة والمجتمع والاقتصاد * فهو بالتالى يهدف أساسا الى تحقيق الذات بالنسبة للفرد وعن طريق اختيار حر من بين كل متكامل مرن من المعارف والخبرات

التنظيمية وهذا التنوع ضمن الوحدة للمعارف والخبرات هو الذى يزود ليس الأفراد أو نخبة معينة فحسب ، بل المجتمع ككل باحتياجاته المعرفية فى كل مجالات الحياة ويخلق بذلك المجتمع المعلم والمتعلم (١٢) .

* * *

● التعليم المستمر — دواعيه :

١ — الفجوة بين التوقعات والفرص :

لقد وصف « جيمس » البرجماسية بأنها خمر عتيق فى مواعين جديدة (Old Wine in new bottles) وكذلك هو الحال بالنسبة للتعليم المستمر ، فهو مفهوم قديم فى ثوب عصى جديد ، ورد فى تراثنا الاسلامى كما ذكرنا من قبل ، وركز عليه الفلاسفة والمربون وخاصة فى أفكارهم ونظرياتهم عن الأهداف التربوية فالمناداة بأن التربية مرادفة لعملية النمو وأن التربية عملية حياتية متكاملة تمثل الاطار الفكرى والنظرى للتعليم المستمر اليوم ، ولكن بروز هذا المفهوم فى النصف الثانى من هذا القرن لم يكن نتيجة لتطور ذلك المفهوم بقدر ما كان نتيجة للثورة العارمة على الأوضاع التعليمية الراهنة والشعور بالاحباط من جراء الفجوة الكبيرة بين التوقعات من ناحية والفرص المتاحة على صعيد التعليم من ناحية أخرى (١٣) فقد رأينا كيف ثارت بعض التيارات الحديثة على التعليم المدرسى متمثلة فى آراء بعض المفكرين أمثال « رايمر » « وايليش » « والاخيريرى » « وكارنوى » .

(١٢) انظر : Alvin Toffler, *Future Shock*, New York Bantam Books, Inc., 24th Printing, 1974 p. 407.

(١٣) يمكن اعتبار دراسة كومبز « أزمة التعليم فى العالم » وتقدير لجنة اجار فور « تعلم لتكون » بعض صور الاحباط والثورة على النظام التعليمى على المستوى العالمى . انظر :

(a) Philip Coombs, *The World Educational Crisis : Asystems Analysis*, New York : Oxford University Press, 1968.

(b) Edgar Faure, et... al *Learning to BE*, Unesco, 1972.

(٧ — التربية ومجالات التنمية)

فمنذ بداية الستينات فى هذا القرن بدأت الأوساط القومية والعالمية فى شن هجمات كبيرة على المؤسسة المدرسية الصفية وخاصة فى نموذجها الأكاديمى المحض ، بل وفى بعض نماذجها العملية المنتجة كالـتعليم اللانظامى مثلاً^(١٤) . وقد أوضحت تلك الانتقادات أنه بالرغم من الأموال الكثيرة والجهود الكبيرة التى بذلت فى إصلاح النظم التعليمية وخاصة فى الدول النامية إلا أن هذه الجهود لم تصل الى الغالبية العظمى من المواطنين وخاصة فى الأرياف كما أن أثرها لم يكن كبيراً بالنسبة للفئات التى استطاعت الوصول إليها .

وقد أتت معظم هذه الانتقادات من العاملين والمختصين بأوضاع التعليم لدى الأقليات فى الدول النامية ، وخاصة أمريكا اللاتينية ، وكان منطلق هذا النقد هو موضوع توظيف التربية فى عملية التنمية الشاملة والتى كانت تتبع نماذج غربية معينة استمدت أساساً من المجتمع الصناعى الغربى المستند الى الرأسمالية فى نظريتها السياسية . وهذا بدوره فتح الباب على مصراعيه أمام النظريات الماركسية والاشتراكية المعاكسة والتى تناولت الإصلاح والتغيير من مفهوم السيطرة على وسائل الانتاج وعلاقة التعليم بالعمل فقد سادت هذه الأفكار الأخيرة فى ميدان التربية والتعليم وخاصة فى دول أمريكا اللاتينية والتى اشتهرت برواج نظرية التحرر من التبعية (Dependency-Liberation Theory) ..

(١٤) يعتقد « بولستن » أن بعض أنواع التعليم اللانظامى لا تساعد على الحراك الاجتماعى والاقتصادى بل تحاول أن تترك الفئات الاجتماعية كما كانت عليها .

Rolland Paulston & Gregory Le Roy, New Strategies in Non-Formal Education, Pittslovergh : IDEP, 1974.

٢ - التغيير وسلطة المعرفة :

وهذه الثورة العارمة على الأوضاع التعليمية الراهنة تستند فى الواقع الى مقولة التغيير التى أصبحت سنة الحياة فى هذا العصر المتفجر بالمعارف والعلوم . وهذا التغير السريع المستمر والمتمثل فى جميع مظاهر الحياة وخاصة فى ميادين العلم والتكنولوجيا يمثل فى الواقع تهديدات مستمرة لحياة الانسان من النواحي النفسية والاجتماعية ، فهو يهدد الأبنية الاجتماعية التى يتفاعل ضمنها الأفراد بالتفكك والزوال ، وبالتالي تفقد هذه الأبنية والعلاقات الاجتماعية التى تنضوى تحتها كثيرا من معانيها ، فينعكس ذلك على نفوس الأفراد ويفقدون الثقة بالنفس والقدرة على فهم تلك العلاقات الاجتماعية . لقد صارت المعلومات اليوم تتصف بصفات الانسان وتمر بأطوار مشابهة لأطوار حياته من ولادة وطفولة وشباب وشيخوخة . فهى قد تولد بطريقة طبيعية أو بعملية قيصرية وتأخذ دورتها قبل تجهيزها للاستخدام ، وقد تخزن لاسترجاعها وقت الحاجة وقد تهمل أو يساء استخدامها فتصاب بالتآكل والصدأ والتقادم المعرفى . والمعلومات فى هذا العصر أصبحت مصدرا للقوة والسلطة ، وبالتالي نشأت مؤسسات جديدة تتعامل فى هذه الصناعة من حيث التطوير والانتاج والحفظ والاستخدام والنشر ، فتضاءلت بذلك أهمية المؤسسة المدرسية التى كانت فى الماضى أكبر مؤسسة تتعامل مع هذه الصناعة ، فلم تعد قادرة حتى على انتقاء وتنظيم بعض هذه المعلومات ناهيك من تدويرها وإنتاجها وحفظها أو استخدامها .

وازاء هذا الموقف الجديد بدأ الكثير من الأفراد والمؤسسات فى المطالبة بحقوقهم فى التعامل مباشرة مع هذه الصناعة وفى أى جانب من جوانبها المتعددة ، خصوصا وأنها تمثل القوة والسلطة فى هذا العصر ، كما أن الديمقراطية - وهى سمة أخرى من سمات هذا العصر - تنادى بالمشاركة فى السلطة لأن السلطة الحقيقية هى للشعب ممثلا فى أفرادها

ومؤسساته الاجتماعية ، كما ان المضبط الاجتماعي (Iortno Claicos) يقضى بوجود امتلاك المؤسسات والمجموعات لجزء من أجزاء هذه الصناعة على الأقل ، وفى الحقيقة هناك مئات الألوف من الأفراد الذين يتعاملون مع هذه الصناعة كمعلمين ليس فى المؤسسة المدرسية الصغرى فحسب وإنما فى عالم الصناعة والتجارة والأعمال والنقابات والمساجد والمؤسسات الاجتماعية والأحزاب السياسية ووسائل الاتصال^(١٥) وكل هؤلاء لهم الحق فى وضع السياسات التربوية المتعلقة بهذه الصناعة لأن وضع هذه السياسات وصياغتها لم يعد مقصورا على وزارات التربية والتعليم أو الوزارات الحكومية الأخرى^(١٦) بل لابد من مشاركة الأسرة والأندية الاجتماعية ومؤسسات العمل ووسائل الاعلام الجماهيرية وغيرها سواء أكان فى أوجه تخطيطها أو تمويلها أو تنفيذها ومقابعتها وتقويمها .

* * *

● التعليم المستمر والتنمية الاجتماعية :

لقد أجمع الكثير من النقاد ليس على عجز المؤسسة المدرسية فى تلبية حاجات التعلم المتزايدة فحسب ، وإنما أيضا على عجز هذا النظام وافلاسه فى الشكل والمحتوى والمضمون . فالتفجر السكاني وازدياد الأفراد ممن هم فى سن التعليم وبالتالي زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم وتدافع أعداد هائلة من التلاميذ نحو المدارس ، جعل هذه المدارس تزدحم بأكثر من طاقتها من التلاميذ مما أثر على نوعية التعليم

(١٥) محيى الدين توق « دور الجامعات والمنظمات الجماهيرية والهيئات المحلية فى التربية المستمرة » مجلة التربية المستمرة العدد الثانى السنة الأولى ، يوليو ١٩٨٠ ص ٢٠ .

(١٦) عبد الله هندواوى « التربية المستمرة مفهومها ، أهدافها ، مجالاتها » مجلة التربية المستمرة العدد الثانى ، السنة الأولى ، يوليو ١٩٨٠ ص ١٢ .

وطرق التدريس ، فجعله تعليمًا أكاديميًا نظريًا تلقينيًا متمثلًا في ثلاث
قديم يشمل المعلم والفصل والتلميذ .

وأزاء هذه البنية الهيكلية للتعليم تعددت الدراسات التربوية
النفسية والاجتماعية الاقتصادية ، مركزة على جزئيات هذا النظام
بغرض تغييره وإصلاحه وزيادة فعاليته الداخلية ، ولكن مؤخرًا اتجهت
الأنظار إلى علاقة هذا النظام بالنظم الاجتماعية الأخرى ومدى أثره
وفاعليته الخارجية على تلك النظم . وقد جاءت نتائج الدراسات في هذا
الاتجاه الأخير في مقولتين اثنتين هما : أن التربية تخلق علاقات
اجتماعية جديدة وأن التربية تعيد أو تعكس العلاقات الاجتماعية
القائمة^(١٧) ، وبمعنى آخر فإن نتائج الدراسات انقسمت بين التركيز على
الموظائف الحفظية والتركيز على الوظائف التجديدية للتربية . ومما لا شك
فيه أن التربية وسيلة من وسائل تشكيل الوعي الفردي والجماعي في
الثقافة ، ولكن الخلاف يدور حول كيفية تشكيل هذا الوعي : هل بطريقة
جديدة ؟ أم فقط إعادة للتشكيل السابق ؟ ومما لا شك فيه أيضا أن
النظام المدرسي قد ركز كثيرا على الوظائف الحفظية أو إعادة التشكيل
السابق للعلاقات الاجتماعية وخاصة العلاقات السائدة في أوساط
الفئات المتسيطرة والمتوسطة الحال^(١٨) .

من بين هذه العلاقات السائدة — مثلا — أن الأبناء يبعدون عن
مزاولة النشاط الاقتصادي لفترة طويلة من الزمن في بداية العمر كيما
يتفرغوا تفرغا تاما للتعليم ، في حين أن العلاقات الاجتماعية السائدة
في معظم الأوساط الأخرى وخاصة في مجتمعات البدو والريف تجعل
من الأبناء مشاركين في عملية الإنتاج في وقت مبكر من بداية العمر ،
وتتبع ذلك الدخول في علاقات زوجية مبكرة وبناء أسر تعتبر امتدادا
طبيعيا للأسر أو العائلات الكبيرة فبينما يتم الترشيد لدور الرجولة أو

(١٧) أحمد صيداوى وآخرون : الإنماء التربوي ، بيروت ، معهد الإنماء
العربي ١٩٧٨ ، ص ٦٤ .

(١٨) نفس المرجع ص ٨٨ — ٩٦ .

الأمومة في المجتمع الريفي في وقت قصير من مقبل العمر وبطريقة عملية موقفية ، نجد أن الترشيد لنفس الدور في المجتمع الحضري يتم في وقت طويل من بداية العمر وبطريقة نظرية وفي مواقف مدرسية مجردة .

فالمؤسسة المدرسية حسب هيكلها وبنائها لا تشجع أبناء الريف للانضمام إليها أو الاستمرار فيها لأن ظروف المجتمع وعاداته وتقاليده هناك لا تسمح بالاستغناء عن الأبناء لمدة طويلة من الزمان لمتابعة العلم والتحصيل ، كما أن الأبناء لا يجدون تشجيعا من الأسر والأفراد لأن هؤلاء لا يستطيعون أو لا يرغبون في توفير مطالب التعليم العارضة (Incidental) من كتب وقرطاسية وخلافه ناهيك عن مساعدتهم لأبنائهم في متابعة دروسهم بالبيت أو حتى توفير الجو الملائم للمذاكرة والاطلاع . ويأتي كل ذلك نتيجة للحلقة المفرغة التي تحكمها الاتجاهات النفسية الاغترابية عند أهل الريف ، والتي تؤثر بدورها في نفس الوقت على الاتجاهات السائدة في توزيع الموارد التعليمية من قبل المساسة والحكام والمسؤولين عن التعليم بحيث يكون نصيب الريف من هذه الموارد دائما ضئيلا ولا تتوفر لديه الموارد المالية والتكنولوجية والكوادر البشرية المدربة الا بقدر ما تمثل بعض الأجزاء الريفية قوة اجتماعية أو سياسية ضاغطة .

لقد جعلت المؤسسة المدرسية اطارا زمنيا للتعليم^(١٩) بحيث تنتهي عملية الحصول على العلم والمعرفة في عمر زمني محدد من حياة الفرد ، وتنتهي هذه الفترة بشهادة ورقية هي عنوان النجاح لاجتياز تلك المرحلة ، بل هي عنوان للمركز والطبقة الاجتماعية الاقتصادية ، والنجاح في المستقبل ، فمن حصل على تلك الشهادة اتسمت حياته القادمة بالنجاح ومن لم يحصل عليها دمغت فرصته المقبلة بالفشل ، وبالتالي تقسم المؤسسة المدرسية المجتمع الى قسمين ، فئة عائرة الحظ

(١٩) حسين سليمان قورة ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، القاهرة دار المعارف (الطبعة الرابعة) ١٩٧٥ ، ص ٣٢٢ .

وفئة أوتيت بيمينها كتاب النجاح • فهي تعمل على تباعد الشقة وازدياد عوامل الكراهية والتنافر بين هاتين الفئتين حتى تصبحان طبقتين متميزتين من حيث القيم والمفاهيم والأفكار ومن حيث التطلعات والأهداف والعمل والسلوك •

أما التعليم المستمر فلا يضع حدا فاصلا لزمن التعليم ولا حدا فاصلا للنجاح والفشل فهو بمصاداته للعودة للتعليم فى أى وقت دون توضحية شخصية كبيرة يجعل من الفشل والنجاح أشياء نسبية كما يجعل المركز والدور الاجتماعى عملية بنائية تراكمية دائمة التغير لأن الفرد يواجه بفرص غير محدودة يختبر فيها قدراته فينجح فى بعضها ويفشل فى البعض الآخر ، فهو دائما لا ينقطع عن التعامل مع الجديد فيصبح التعليم بذلك عبارة عن تعرف على مصادر المعرفة وينابيعها وتحكم فى كيفية التعامل معها والحصول عليها • وبالتالي تكون وظيفة دور المعلم وخاصة المدرسة هى تزويد المتعلم بكيفية التعرف على المصادر وكيفية الحصول على المعرفة وليس تزويده بمعارف محددة تنقطع بانقطاع مصدرها أو تتآكل بتقادم الزمن وعوامل التغير فمنهج التعليم المستمر اذن يهدف الى تعليم الفرد كيفية التفكير العلمى السليم أو أن يتعلم كيف يتعلم وكيفية مواجهة حاجاته الضرورية المتغيرة على مدى الحياة • وحتى يستطيع الفرد أن يتابع تعليمه فى أى وقت من أوقات حياته وفى أى جانب من جوانب المعرفة ، فلا بد له أن يزود بأساسيات هذه المعارف التى تمكنه من الانتماء مستقبلا الى تلك الأنواع من التعليم • ولذلك ينادى التعليم المستمر ببناء قاعدة عريضة من التعليم الأساسى المدرسى وغير المدرسى ، يمكن للفرد من الحصول على حد أدنى من القيم والمعارف الضرورية للمواطنة الواعية بحقوقها وواجباتها ، وعلى حد أدنى من المهارات والخبرات اللازمة للمواطنة المنتجة ، كما تزوده بالدوافع والقيم والاتجاهات المناسبة التى تجعل لديه القابلية للتعليم فى المستقبل •

وهذا يعنى تعديل بنية ومحتوى التعليم المدرسى الابتدائى وتحويله الى تعليم اساسى يتسم بالمرونة والانفتاح ويجمع بين النظر والعمل ويزود المتعلم بأساسيات القراءة والكتابة والحساب والمهارات اليدوية والحسية والعقلية بالإضافة الى الاتجاهات والمفاهيم الأساسية التى تساعد المتعلم فى تحقيق قدر كبير من انحاء الفضلى من حيث القدرة على الاعتماد على النفس وتنمية الشخصية وتحقيق الذات ومن حيث العمل المنتج والموافق للأسرى والاجتماعى العام .

ولا شك ان التعليم المستمر لن يتأتى له الوجود والنجاح الا عن طريق توسيع التعليم النظامى أو اللامدرسى والعمل على التنسيق بينه وبين التعليم النظامى الحالى ، وهذا يقتضى بالضرورة تعديلا كبيرا فى بنية هذا التعليم من حيث منهجه ومحتواه ومن حيث نظم القبول فيه ومدة دراسته ونظم الامتحانات واعداد المعلمين والادارة التعليمية وخلافه . بل ان نجاح التعليم المستمر يقتضى الذهاب الى أبعد من ذلك من حيث علاقته ببنية العمل والوظائف وسياسات الأجور والحوافز .

ان توفر الفرص التعليمية لا يعنى فى حد ذاته تنويع التعليم فحسب وانما يعنى أيضا ايجاد القدرة لمواصلة التعليم فى النوع الذى يميل اليه الفرد حتى يصبح هناك معنى لاعطاء الفرد فرصة ثانية على الأقل للتعليم . فالكبار الذين يريدون أن يعوضوا ما فاتهم من تعليم فى سنواتهم انباكرة ولا يستطيعون لذلك سبيلا ، أو الشباب الذين تركوا التعليم ولجوا ميادين العمل ويريدون العودة مرة أخرى الى التعليم ولا يستطيعون ذلك أيضا بالرغم من وجود المؤسسات التعليمية التى تقدم ما يحتاجون اليه من تعليم ، كل هؤلاء قد سدت أمامهم الفرص التعليمية ليس من ناحية ندرة أنواع التعليم التى يرغبون فيها ولكن من حيث انتفاء القدرة أو عدم تزويدهم بالمهارات والخبرات الأساسية فى مرحلة التعليم المشتركة « التعليم الأساسى » والتى تمكنهم من مواصلة تلك الأنواع التعليمية فى المستقبل .

والتعليم المستمر بتأكيده على ضرورة التعليم المشترك وما يقدمه من أساسيات للمعرفة وأصول للمعلوم أو نقاط الارتكاز الأساسية فى كل علم وفن ، وفى توزيعه لهذه المهام على جميع المؤسسات الاجتماعية وليس قصرها فقط على المؤسسة المدرسية ، انما يساعد بذلك على ايجاد حل لمشكلة التدافع فى اعداد الطلاب وعجز المؤسسات المدرسية الحالية فى استيعابهم • فهو يضع بين قوسين - كما تقول الفلسفة الظاهرانية - تجربة هذا النظام المدرسى - ويتساءل عن جدوى شكل ومحتوى هذا النظام من حيث سنين الدراسة فيه وساعات الدراسة ومحتواها وطريقتها ؟ ، بل من المستفيد منها ومن الذى يتحمل أعباءها الاجتماعية والاقتصادية والنفسية ؟ • ان التعليم المستمر هو فى الواقع دعوة لاعادة توزيع الموارد التعليمية لاحداث عدالة أكبر فى جانبى التكلفة والعائد فى التعليم •

* * *

● التعليم المستمر والتنمية الاقتصادية :

لقد أخفقت نظريات التنمية فى العقدين الماضيين فى توجيه الجهود التنموية فى الدول النامية حيث ركزت على المفهوم الاقتصادى المحض وبخاصة فيما يتعلق بزيادة الناتج القومى بهذه الدول • فبالرغم من أن هذه النظريات ساعدت بعض الدول فى زيادة دخلها الوطنى وفى ايجاد بعض الجيوب الصناعية فيها ، الا أنها وقفت حجر عثرة فى طريق التنمية الزراعية فيها وفى موضوع عدالة توزيع الدخل بين الأفراد وبين المناطق المختلفة داخل هذه الدول • وظهرت من جراء ذلك مشكلة استنزاف الموارد وخاصة الموارد البشرية - على حساب بعض الأجزاء الداخلية ، فكانت هجرات القوى العاملة من الأرياف الى المدن وكان تفاقم البطالة ونشوء الأحياء الفقيرة فى قلب المدن وأطرافها والتى صارت فى معظم الأحيان أوكارا للرديلة والجريمة ومقرا لمعظم المشاكل الاجتماعية من خدمات تعليمية وصحية واقتصادية ، وكانت نتيجة كل

ذلك ما أسماه « شوميكر »^(٢٠) بالتسمم المتبادل بين الريف والحضر .
لقد جاءت النتائج العشرية الأولى والعشرية الثانية للتنمية الدولية
قائمة فى بعض وجوها وسلبية على العموم ، فلا يزال ٤٠٪ على الأقل
من سكان هذا العالم يعيشون فى فقر مدقع للغاية^(٢١) الشيء الذى دفع
بعض الأوساط الدولية الى التفكير فى تنويع أو تغيير الاستراتيجيات
التنموية حتى تتجه الجهود الى قيام المشاريع والبرامج التى تخدم
الفئات المحرومة من الشعب وخاصة فى الريف . فقد نادى مكنمارا
— مثلا — بضرورة تعديل السياسات التنموية من أجل توزيع الدخل
والعوائد التنموية بدلا من التركيز على النتائج التنموية المحض^(٢٢) .

لقد سيطرت على مجال التنمية الكثير من النظريات الفوقية التى
افتترضت الجهل والحرمان النسبى (Relative Deprivation) لدى
عامة الناس ، فأنت متضمناتها على صعيد التربية والتعليم المناداة بإدارة
المؤسسات والبرامج التعليمية وتخطيطها وتنظيمها وتنسيقها من قبل
السلطات العليا المتمثلة فى وزارات التربية أو الشؤون الاجتماعية
وخلافها ، كما جاءت عمليات التنفيذ والاشراف والمتابعة والتنظيم من
قبل السلطات التى تلى الوزارات فى المستوى متمثلة فى النظار والموجهين
والمعلمين ، فصارت بذلك كل النشاطات والمناهج التربوية وطرق التدريس
والوسائل كلها عمليات فوقية تقوم بها قلة مختصة فى مجال التعليم
دون مشاركة من التلاميذ أو الآباء أو أفراد المجتمع المحلى والمنظمات

E.F. Schumacher, *Small is Beautiful*, London : (٢٠)
Harper and Row Publishers, 1973, p. 167.

Gerald Meier, *Problems of Cooperation for Development*, London : Oxford University Press, 1974. (٢١)

Mahub Ul Hag , *The Poverty Cartain*, New York : Columbia University Press, 1976, p. 10.

World Bank, Education (Sector Working Paper) Washinton, D. C., December 1974.

AID, *Implementation of the « New Directions » in Development Assistance*, Washington, D.C., July 1975. (٢٢)

المحلية الأخرى • وبذلك أتت الصورة فى مجال التعليم نسخة كاملة لصورة التنمية الدولية والقومية والتي اعتمدت على مفهوم وكييل التغيير (Change agent) الذى يحمل بيمينه كتاب النجاح والسعادة لعامة الأفراد والشعوب الجاهلة والمحرومة فهو القدوة ، وهو المثل الأعلى الذى يمتلك بالقوة وبالفعل النتاج والاتجاهات التنموية الصحيحة ، فما عليه الا أن يتخذ القرار وما على الآخرين الا اتباعه وتنفيذ ذلك القرار •

ان المؤسسة المدرسية — كما ذكرنا من قبل — تميل الى خدمة أولئك الأفراد الذين يمسون بأيديهم زمام القوة الاقتصادية ، وهم بدورهم يستعملون التعليم نفسه ، لخدمة أغراضهم النفسية والاقتصادية والاجتماعية ، وبالتالي تكتمل الحلقة المفرغة — كما يقول مردال (Myrdal) (٢٣) — التى تجعل الأغنياء يزدادون غنى والمفقراء يزدادون فقرا — ولكن انفراط هذه الحلقة وكسرها لن يتم الا عن طريق الهجوم المباشر وتوجيه الضربات الى مركزها ومحورها وذلك بترك الاستراتيجية التنموية الفوقية ومسلّماتها فى الحرمان النسبى لعامة الشعب وفى الدور الأساسى لوكيل التغيير — ترك تلك الاستراتيجية وانتهاج استراتيجية جديدة فى التحرر من الاعتماد على الغير يكون مركزها الأساسى الاعتماد على النفس (Self reliance) (٢٤) وتحقيق الذات •

لقد بدأ مفهوم التنمية يتحول بعيدا عن الأشياء والسلع الى الأشخاص والأفراد وضرورة تحسين أوضاعهم الحياتية ، كما بدأ ينتقل من المفهوم الاقتصادى المحض الى المفهوم الثقافى العام الذى يهدف الى الحياة المعيشية الكريمة ، وفى محيط التعليم بدأت الأنظار تتجه الى ضرورة الحد من سيطرة التعليم النظامى وتكملة دوره بنظم تعليمية بديلة

Julius Nyerere, « Education for Self Reliance » , (٢٣)
Convergence Vol 11 No. 1, 1969.

Gunnar, Myrdal, Economic Theory and under (٢٤)
developed Regions London : Gerald Duckworth and Co., Ltd, 1957.

مساوية له فى القوة والأهمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية . وبدأت المؤسسات التنموية الدولية فى تبنى برامج تساعد فى تدعيم هذا الاتجاه الجديد مركزة على مدارس الريف والمؤسسات الحرفية والتدريبية بالإضافة الى أجهزة تعليم الكبار ومحو الأمية والتعليم الأساسى وغيره ، وذلك بعد أن كانت كل جهودها منصبة نحو تدعيم التعليم النظامى فى مراحل المختلفة وفى أنواعه الأكاديمية والمهنية .

لقد بدأ الاهتمام يزداد بالمدارس البديلة (Alternative Schools) ومدارس وكليات المجتمع وغيرها من الهياكل النظامية وشبه النظامية ، والتي تهدف فى الأساس الى الجمع بين التعليم والعمل ، أو على الأقل بين التعليم وحاجات البيئة المحلية . وهناك بعض المشاريع والبرامج والمدارس التى لاقت حظا من النجاح فى الماضى وتعتبر معالم للطريق فى هذا الاتجاه الجديد مثل مشروع كامبلا (Projlet Comilla) فى شرق باكستان - بنجلاديش حاليا - ، ومشروع جنوب شرق الابلاشيا (Appalacia) فى الولايات المتحدة الأمريكية والحملات الثقافية فى أمريكا اللاتينية ومراكز المجتمع فى انجلترا ومدارس القرى فى كينيا وتنزانيا والصين وكوبا كل هذه تعتبر صيغا جديدة لمشكلة التنمية فى اطار التعليم والعمل ، فهى تمثل وحدة متكاملة تنبع من المجتمع المحلى فى احتياجاته وأهدافه وترتد اليه فى نتاجه وخدماته .

اذن فالتعليم المستمر يمكن أن يعتبر كاحدى أدوات السياسة الاقتصادية فهو أحد عوامل التوزيع الاقتصادى لكلفة التنمية وعائدها ، وهو دعوة لازالة الفوارق بين عالم المدرسة وعالم العمل وذلك بجعل التعليم مختلط الهوية يتم خلال الدراسة النظامية كما يتم فى المصانع والمؤسسات الاجتماعية الأخرى . وبذلك يصبح دعوة الى ألا يتمتع بالعائد الاقتصادى للتنمية فقط أولئك الذين يتخرجون من المؤسسات المدرسية النظامية وانما يشارك أيضا أولئك الذين يتخرجون من المؤسسات شبه النظامية ، فالتعليم النظرى أو الشهادة المدرسية ليست هى المعيار

الوحيد لانتقاء الأفراد ووضعهم فى المراكز الاقتصادية وانما للتدريب والخبرات العملية الماضية دوراً مساوياً فى تحديد هذه المراكز وتحديد الأجور النسبية لمهام وواجبات الوظائف الاقتصادية •

ان ميزات التعليم فى الكثير من البلدان قد بلغت حداً من التشبع (Saturation) جعل الكثير من الباحثين يجزمون بعدم استطاعة الدول حتى الغنية منها من تجاوز ذلك الحد من الانفاق على التعليم •

فقد بلغت مخصصات التعليم فى الكثير من الدول حوالى ٢٥٪ من ميزانيتها العامة وحوالى ٥٪ من الناتج الوطنى ، وقد عزا البعض وقوف الانفاق على التعليم فى هذا الحد الى ضرورة الانفاق على احتياجات أخرى لا تقل أهمية عن الاحتياجات التعليمية كاحتياجات الطعام والشراب والصحة والسكن والملبس وغيرها • وبالرغم من أن ايجاد المؤسسات التعليمية غير النظامية قد لا يخفف من الارتفاع المتسارع لتكلفة التعليم النظامى الا أنه يساعد كثيراً فى توزيع النفقات على الأفراد والجماعات فى المجتمع • فبدلاً من أن تتحمل الخزينة العامة للدولة متمثلة فى وزارات التربية فإنه يمكن توزيع النفقات على معظم المؤسسات الاجتماعية فى القطاعين العام والخاص بحيث يمكن لمؤسسات العمل أن تتحمل نفقات التدريب ويمكن للمنظمات الاجتماعية الأخرى كدور الشباب وجمعيات المرأة والأندية الثقافية والرياضية أن تقدم برامج تعليمية معتمدة على مواردها الذاتية الخاصة ومن ناحية أخرى فإن التعليم المستمر يمكن أن يخفف من كلفة التعليم بطريق غير مباشر اذا كانت برامج مخاطب أكثر من حاجة من احتياجات الأفراد الاجتماعية والاقتصادية أو فى حالة الاستخدام الأمثل للمباني المدرسية التى تبقى مقفلة معظم ساعات اليوم ، وذلك اذا ما قامت المدارس النظامية بتقديم برامج تعليمية اضافية أو تقديم خدمات اجتماعية أخرى فى مجال الصحة أو الارشاد الزراعى أو التعاونى وغيره •

● التكاليف المستمرة والقوة العاملة :

ان العجز أو الفائض فى القوى العاملة يشكل عبثا اقتصاديا على الدولة أو المجتمع ولذا فان الخلل بجهة النقصان أو الزيادة فى موضوع القوى العاملة يعتبر أمرا غير مرغوب فيه ليس من جانب المجتمع فحسب وإنما من جانب الأفراد أيضا لأنهم يتأثرون به من ناحية دخولهم والذى بدورها تؤثر على نفوسهم ومراكزهم الاجتماعية وثرائهم العام ، لذا فان الهدف من تخطيط القوى العاملة هو المساهمة فى رفاهية الأفراد والمجتمع على السواء •

فحدوث عجز أو فائض فى عنصر من عناصر القوى العاملة يدعو الى إعادة توزيعها أو زيادة ذوى المهارات وتقليل الأعداد غير المهرة وهذا غالبا ما يحدث عن طريق تغيير الهياكل التعليمية والتدريبية فى المجتمع • ولتفادى العجز أو الفائض فى موضوع القوى العاملة تلجأ الدراسات الاقتصادية الى عمل تقديرات مستقبلية للاحتياجات من القوى العاملة بالرجوع الى النموذج الأساسى المستند الى مبدأ العرض والطلب اللذين يحكمان تحليل كل نشاط اقتصادى وخاصة على مستوى الاقتصاد الجزئى (Micro Economics) ولكيما يتم التقدير المستقبلى للطلب على القوى العاملة لابد من الأخذ بعين الاعتبار التغيرات المستقبلية فى مستوى ومكونات السلع والخدمات والتكنولوجيا والسياسات الاقتصادية العامة وأثرها فى عوامل الانتاج والأسعار • ولكيما يتم التقدير المستقبلى للعرض من القوى العاملة لابد من الأخذ بعين الاعتبار تعداد السكان وتغيرات المرتبات والأجور وتكاليف التعليم والتدريب وخلافه • ولا شك أن مثل هذا النموذج الذى يتضمن كل هذه العوامل هو أمر فى غاية من الصعوبة ان لم يكن مستحيلا • ولكن فى الواقع يتم التقدير المستقبلى للطلب على القوى العاملة دائما على أساس افتراضات معينة قد لا تكون سليمة فى هذا العصر مثل ثبات الأسعار النسبة والمرتبات والأجور أو استعمال أسعار افتراضية كالأسعار الظلية (Shadow Prices) أو المحاسبية (Accounting Prices) •

ان كثيرا من الباحثين فى العلوم الاجتماعية وخاصة فى مجال
تخطيط القوى العاملة يقسمون حياة الفرد الى أربعة مراحل أساسية هى :

- ١ — مرحلة الطفولة •
- ٢ — مرحلة الدراسة •
- ٣ — مرحلة العمل •
- ٤ — مرحلة ما بعد العمل (٢٥) •

وهذا التقسيم بالرغم من فوائده العلمية الأكاديمية الا أنه لا يمثل
كل الحقيقة فى هذا العصر •

فالجهد الذى تبذل من أجل التنبؤ بحاجات القوى العاملة وربطها
بما تقدمه المؤسسة المدرسية من مواد ومناهج تلقى الكثير من الصعاب
رغم التقدم الكبير الذى يطرأ على أساليب الاحصاء والاسقاطات ،
فالنشاطات الاقتصادية بشكل عام والحاجات الفعلية من القوى العاملة
بشكل خاص تتغير بسرعة كبيرة نسبة لتغير المعارف والتكنولوجيا
ووسائل الانتاج • وبالتالي أصبح من الصعوبة بمكان التنبؤ اليوم
بحاجات سوق العمل من النواحي الكمية والنوعية ناهيك من ربط هذه
الحاجات بمتطلبات التعليم أو الاعداد والأنواع التى تخرجها المدارس
النظامية فى شتى التخصصات •

فسرعة التغير اليوم تجعل ما تقدمه المدارس من مفاهيم ومهارات
فى مراحل الدراسة لا تمثل الا جزءا يسيرا من الاحتياجات العملية
للقوى العاملة ساعة استخدامها •

لقد ذكرنا أن أبرز العلاقات الاجتماعية التى يعكسها النظام
المدرسى هو موضوع ابعاد الأبناء عن النشاط الاقتصادى لفترة طويلة
من الزمان فهو نظام يقوم على افتراض أن حياة الفرد تنقسم الى
فترتين : فترة التعليم وفترة العمل • وبالتالي فهو يفترض أن الأدوار

(٢٥) انظر : منصور احمد منصور ، المبادئ العامة فى ادارة القوى
العاملة ، الكويت : وكالة المطبوعات ١٩٧٣ •

المختلفة تصبح ثابتة فى كل فترة أو مرحلة من مراحل العمر فدور الفرد كمتعلم لا يتداخل أبدا فى دوره كعامل أو مكنسب ، مع أن عكس الأدوار (Reversal Roles) أو تبادلها يعتبر فى عالم اليوم من أهم الركائز الأساسية فى التفاعل الاجتماعى والاقتصادى الجيد وخاصة فيما يتعلق بالتعليم والعمل والتدريب والعمل . لذا فإن التعليم المستمر ينادى بضرورة التركيز على أساسيات المعرفة وأصول العلوم والفنون فى مرحلة الاعداد الأولى للقوى العاملة على أن يتم التطوير والتنمية لهذه القوى من خلال التدريب وإعادة التدريب سواء قبل العمل أو أثناء العمل (In-Service) أو على رأس العمل (On the Job) وبهذه الطريقة يكون اعداد القوى العاملة عملية مستمرة مرنة تتم خلال مراحل العمر المختلفة وحسب مقتضى الحال والمواقف التى يمر بها أفراد القوى العاملة . فعصر التغير اليوم يقتضى اعداد هذه القوى فى وقت وجيز وبمعدلات مرتفعة لمواجهة النمو الاقتصادى السريع . وهذا أيضا لا يجعل من عملية الاستثمار فى القوى العاملة عملية ضخمة من حيث الزمن والأموال، أو حتى عملية مفردة تتم فى وقت معين من العمر ، وإنما يكون الاستثمار فى القوى العاملة عملية تتبعية تراكمية لا يتحمل أعباءها الأفراد أو الخزينة العامة للدولة وإنما تكون مشاركة بين الأفراد والهيئات والمؤسسات الاجتماعية والتى تستفيد استفادة سريعة ومباشرة بعد اجتياز أفراد القوى العاملة للفترة التدريبية المعينة .

● خلاصة :

فى هذا البحث تناولنا التعليم المستمر كمفهوم حديث فى مبناءه قديم فى معناه اقتضته ظروف التغير السريع فى هذا العصر كما اقتضاه الشعور بالاحباط . من جراء الهوة السحيقة بين الفرص من ناحية والآمال والتوقعات من ناحية أخرى فهو يعتبر بحكم ردود الفعل التى تبلور منها وليد الجهود التنموية الاقتصادية الاجتماعية أكثر منه وليدا للمؤسسات التعليمية والتربوية السائدة وبالرغم من استجابة بعض

المؤسسات التعليمية لبعض مفاهيمه ومتطلباته وبالتالي أحداث تغييرات فى هياكلها وتنظيماتها الا أن هذه التغييرات الجزئية لا تكفى لاستقرار هذا المفهوم الجديد وإبراز فاعليته ونتاجه ما لم تسبقه أو ترافقه تغييرات بنيوية أخرى فى الهياكل الاقتصادية والاجتماعية العامة كنظم الحوافز والأجور ومعايير الأداء والتقييم . فالتعليم المستمر فى الواقع هو احدى الاستجابات الحديثة للمعضلة التنموية وخاصة فيما يتعلق بموضوع عدالة توزيع الدخل أو العائد التنموى وموضوع اعداد وتطوير وتنمية القوى البشرية وخاصة القوى العاملة وكيفية الاستخدام الأمثل لها وتقليل البطالة بين صفوفها . وهو فى الحقيقة تحسس على صعيد الواقع لنظرة فلسفية جديدة لمعنى وجود الانسان فى منظومة اجتماعية اقتصادية متغيرة ، فهو لا يكتفى بطرح الأسئلة التقليدية التى تسود النظام التعليمى من بناء للمناهج واعداد للمعلمين وتطوير لطرق التدريس والاستيعاب والاختيار والنقل والتمويل فحسب ، وانما يطرح أيضا أسئلة أخرى من الدرجة الأولى حول من يتحمل نفقات التعليم ومن المستفيد ومتى وكيف ولماذا ؟

* * *

مراجع الفصل الرابع

(١) اللغة العربية :

- ١ — المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، القاهرة : منشورات منظمة الدول العربية نوفمبر ١٩٧٦ .
- ٢ — عبد الله عبد الدائم ، الثورة التكنولوجية في التربية العربية ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٤ .
- ٣ — أحمد صيداوى وآخرون ، الانماء التربوى ، بيروت منشورات معهد الانماء العربى ، ١٩٧٨ .
- ٤ — غليب كوميذ ، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر (ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر) القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧١ .
- ٥ — حسين سليمان قورة ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، القاهرة دار المعارف ، ١٩٧٥ (الطبعة الرابعة) .
- ٦ — قسطنطين زريق ، نحن والمستقبل ، بيروت ، دار العلم للملايين . ١٩٧٧ .
- ٧ — حسن صعب ، المقارنة المستقبلية للانماء العربى ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٩ .
- ٨ — أحمد الخطيب ، « التربية المستمرة : سياستها ، برامجها واساليب تنفيذها » مجلة العلوم الاجتماعية ١٩٨٠ .
- ٩ — عبد الله هنداوى «التربية المستمرة : مفهومها ، اهدافها ومجالاتها» مجلة التربية المستمرة السنة الاولى الممد الثانى يوليو ١٩٨٠ .
- ١٠ — محيى الدين توق ، « دور الجامعات والمنظمات الجماهيرية والهيئات المحلية في التربية المستمرة » مجلة التربية المستمرة السنة الاولى الممد الثانى يوليو ١٩٨٠ .
- ١١ — منصور أحمد منصور المبادئ العامة في ادارة القوى العاملة ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٣ .

(ب) اللغة الانجليزية :

- 1 — Martin Carnoy & Henry Levin (eds) **The Limits of Educational Reform**, New York : David Mckay Company, Inc., 1976.
- 2 — Ronald Dore, **The Diploma Disease : Education, Qualification and Development**, Los Angeles : George Allen & Unwin, 1976.
- 3 — Charles Silberman, **Crisis in the Classroom; The Remaking of American Education**, New York : Vintage Books, 1971.
- 4 — Don Adams & Robert Bjork, **Education in Developing Areas**, New York : David Mckay Company, Inc., 1972.
- 5 — Rolland Paulston (ed) **Non-Formal Education : An Annotated International Bibliography**, New York : Praeger Publishers, 1972 .
- 6 — John Holt, **Instead of Education : Ways to Help People Do things Better**, New York : Dell Publishing Co., Inc., 1976.
- 7 — Paulo Friere , **Pedagogy of the Oppressed**, New York : The Seabury Press, 1970.
- 8 — Paulo Friere, **Pedagogy in Process : The Letters to Guinea Bissau**, New York : The Seabury Press, 1978.
- 9 — Ivan Illich, **De-Schooling Society**, New York : Harper & Row Publishers, 1970.
- 10 — Everett Reimer, **School is Dead : Alternative to eEducation**, New York : Doubleday, Anchor Books Edition, 1972.
- 11 — William Ryan, **Blaming the Victim**, New York : Vintage Books, 1976.
- 12 — A.N. Whitehead, **The Aims of Education**, New York : The New American Library, Inc., (gth Printing) 1958.

13 — Champion Ward (ed) **Education and Development Reconsidered**, New York : Praeger Publishers, 1974.

14 — Gerald Haier, **Problems of Co-operation for Development**, London : Oxford University Press, 1974.

15 — Phillip Coombs & Ahmed Manzour, **Attacking Rural Poverty**, Baltimore : John Hopkins Press, 1974.

* * *

دور التعليم العالي في إعداد الكفاءات من القوى العاملة

- مدخل
- استراتيجية تنمية الموارد البشرية
- التعليم العالي : نشأته وتطوره
- التعليم العالي : مشكلاته في الوطن العربي
- مشكلة المخرجات التعليمية
- مشكلة المدخلات التعليمية
- المشكلة التخطيطية
- التخطيط والقوى العاملة
- مشكلة المناهج الدراسية
- مشكلة البحث العلمي
- المشكلة الادارية (التوظيف — التدريب)
- خلاصة

دور التعليم العالى فى اعداد الكفاءات من القوى العاملة(*)

● مداخل :

ان الانسان طاقة خلقة جبارة ، وان تطوير قدراته وتنمية مهاراته وخبراته تعد من العوامل الأساسية لأى تنمية اقتصادية اجتماعية ، سواء أكانت على مستوى المنظمة أو المستوى القومى أو الاقليمى أو العالمى . فالانسان هو المورد الحقيقى للتنمية الشاملة ، ولذا فان تحقيق الكفاية والتقدم والرخاء فى المنظمات الاجتماعية مرهون بانماء انتاجية تلك الطاقة البشرية . وحتى تؤتى هذه الطاقة ثمارها فلا بد من تعهدها بالعناية والرعاية قبل التحاقها بمنظمات العمل عن طريق التعليم ، وبالاختيار والتعيين لمواقع العمل وبالتدريب قبل وأثناء وعلى رأس العمل ، وبتقويم الأداء أثناء العمل ، وذلك فى اطار نظم وقوانين ادارية واجتماعية عادلة وفى ظل نظام للحوافز يضمن اقبال هذه الطاقة على التعليم والتدريب والانتظام فى مؤسسات العمل الاجتماعية وأداء الأعمال بالدقة والكفاءة المطلوبين .

ان تحديث الدول يرتبط بما لديها من رصيد من القوى العاملة من ناحية وبمعدل تراكم رأس المال البشرى من ناحية أخرى^(١) ، وعملية تكوين رأس المال البشرى ، هى عملية الحصول على الأعداد المطلوبة من الأشخاص من ذوى المهارات والتعليم والخبرة اللازمة لزيادة معدل التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى أى بلد من البلدان فهى عملية استثمار فى الانسان وتطويره كمورد خلاق ومنتج، واستثمار من قبل المجتمع

(*) بحث أعد أساساً لندوة « التعليم العالى والتنمية » التى اقامها المركز الاقليمى لليونسكو والمنعقدة فى تونس فى الفترة ما بين ٢ - ٦ نوفمبر ١٩٨١ .

(١) عبد الباسط محمد حسن « دور الجامعات فى التنمية » مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد الثانى ، سبتمبر ١٩٧٥ ، ص ٢٤ .

فى التعليم واستثمار من قبل الأفراد بالوقت والمال فى تطوير أنفسهم واتجاهاتهم نحو النشاطات الانتاجية .

اننا نعيش اليوم فى عالم متغير يزخر بالمعلومات التى تمثل فيه مصدرا هاما من مصادر القوة ، فترايد المعلومات وتضخيمها بلغ درجة لم يعرف لها مثيل فى تاريخ البشرية ، فقد تضاعفت المعلومات فى الماضى مرة كل مائة عام ، ثم مرة كل خمسين سنة فى مطلع هذا القرن ، ثم مرة كل خمسة وعشرين سنة فى الفترة ما بين الحربين العالميتين ، ثم مرة كل عشر سنوات فى أعقاب الحرب العالمية الثانية^(٢) ونتيجة لزيادة حجم المعرفة وارتفاع معدل نموها ظهرت الحاجة الى تخصصات جديدة واشتد الطلب عليها وقل بالنسبة للبعض الآخر ، وأصبحت المهمة الأساسية لانسان هذا العصر ليست الحصول على المعلومات بقدر ما هى اكتساب الطرق الكفيلة بالتعرف على مصادر هذه المعلومات ومعالجتها وتفسيرها . فالأفراد يعيشون اليوم فى منظمات هى عبارة عن نظم لتدوير المعلومات وبقدر نجاحهم فى تصفية التدفقات الضخمة من المعلومات فى أشكال غنية بالمعنى والمغزى والأهمية بقدر ما يكون امتلاكهم لأهم مصدر من مصادر القوة فى العصر الحديث . اذن كيف يمكن لهذه المنظمات أن تساهم فى خلق تلك الطاقة الخلاقة الجبارة ؟ كيف يمكن لمؤسسات التعليم العالى أن تعد الكفاءات المطلوبة من القوى العاملة ؟ هذا ما سنحاول أن يتوصل اليه هذا البحث عن طريق مناقشة العوامل التى تكون فى مجموعها استراتيجية لتنمية الموارد البشرية والتى تؤدى الى تطور مفهوم التعليم العالى وحل مشكلاته فى الوطن العربى ، وعن طريق المتغيرات الوسيطة التى يؤدى التحكم فيها الى كفاءة مؤسسات التعليم العالى فى اعداد الكفاءات المطلوبة من القوى العاملة .

(٢) محمد حمدي النشار ، الإدارة الجامعية : التطور والتوقعات ، اتحاد الجامعات العربية ، القاهرة ١٩٧٦ ص ٤٣ - ٤٤ .

● استراتيجية تنمية الموارد البشرية :

ان رأس المال البشرى يتكون بعدة طرق أهمها التعليم النظامى فى المدارس والكليات والجامعات ، وعن طريق التعليم غير النظامى كتعليم الكبار والتدريب على رأس العمل وأثناء العمل وندوات وسمينارات التنمية الادارية ، وعن طريق تنظيم وتطوير العمل فى المنظمات بقصد الوصول الى اتجاهات ودوافع مناسبة وإدارة أفضل للأفراد ، كما يتم عن طريق الهجرة أو الاستيراد للقوى العاملة فى شكل اعارات أو تعاقدات أو مساعدات فنية .

وفى الدول النامية تتمثل مشكلة تكوين رأس المال البشرى فى قلة الأعداد من ذوى المهارات الأساسية فى القطاعات الحديثة من ناحية وفى زيادة عدد العاملين غير المدربين فى كل من القطاعين التقليدي والحديث من ناحية أخرى .

والفائض أو العجز فى القوى العاملة يشكل عبئا اقتصاديا على الدولة أو المنظمة ، ولذا فان عدم التوازن يعتبر أمرا غير مرغوب فيه ليس من جانب المنظمة أو المجتمع فحسب وانما من جانب الأفراد أيضا لأنهم يتأثرون به من ناحية الدخل ويؤثر على نفوسهم ومراكزهم وراثتهم العام . ومن هنا فان مجالات تخطيط القوى العاملة لاحداث التوازن تساهم فى رفاهية الأفراد والمجتمع على السواء . فحدوث عجز أو فائض فى عنصر من عناصر القوى العاملة يدعو الى اعادة توزيعها ، وقد يكون ذلك عن طريق زيادة أعداد العاملين من ذوى المهارات وتقليل أعداد العاملين غير المهرة ، الشئ الذى يمكن حدوثه عن طريق تغيير الهياكل التعليمية والتدريبية .

لذا فان الدول النامية تسعى لايجاد استراتيجيات فعالة لتنمية الموارد البشرية تحتوى على الطرق اللازمة للخلاص من مشاكل النقصان والزيادة على السواء ، وذلك عن طريق ايجاد المهارات الضرورية والأساسية وتوفير فرص العمل المنتجة للقوى غير المستخدمة أو دون المستوى الأمثل للاستخدام .

ومثل هذه الاستراتيجيات تتمثل في التعليم الوافر والتدريب الفعال والحوافز المناسبة وفي اطار المنظمات أو المؤسسات التعليمية فان هذه الاستراتيجيات تعنى العملية الادارية المستمرة التى تتطلب تحديد الاحتياجات من الموارد البشرية والبحث عنها وترغيبها فى العمل واختيار أفضلها واعدادها وتدريبها على العمل وحثها على الاستمرار فيه وعدم التسرب منه •

ان الغرض من استراتيجية تنمية الموارد البشرية هو الحصول على النوعية المطلوبة من القوى العاملة بالعدد المناسب وفى المكان المناسب والوقت المناسب • وهذا هو الاستخدام الأمثل للقوى العاملة وهو بالطبع يمثل هدفا مثاليا تحاول المنظمات والمؤسسات والدول الامتثال له أو التقرب منه ، فكلما استطاعت المنظمة أن تقلل من عدم التوازن الناتج من الزيادة فى بعض المجالات ، والنقصان فى مجالات أخرى ، كلما اقتربت بذلك من الاستخدام الأمثل للقوى العاملة •

ولذا فان التخطيط الواقعى والاستخدام الأمثل للقوى العاملة يمثلان حلقة دائرية متصلة ، بمعنى أن الاستخدام الفعلى للقوى العاملة يكشف عن مواطن القوة والضعف والتى تستعمل بدورها كأسس عامة للتخطيط فتسهم بالتالى فى دفع عملية التقريب من الاستخدام الأمثل للقوى العاملة • فالاستخدام هو محور الاستراتيجية والتخطيط للقوى العاملة وهو الاختبار المر (Acid Test) لواقعية التخطيط والسياسات العامة ، وان كان قياسه ووضع معايير له من الأمور العسيرة — فى كثير من الأحيان — بالنسبة لمنظمات العمل الانتاجية والخدمية على السواء •

والمقياس الأساسى لاستخدام الموارد — بغض النظر عن كونها بشرية أو مادية أو مالية — يتمثل فى الانتاجية التى تصحب هذا الاستخدام ، والانتاجية — كما هو معروف — هى علاقة بين مدخلات ومخرجات أو بين امكانيات وناتج ، ولكن قياس هذه العلاقة من الناحية الكمية — فى بعض الأحيان — يكون غاية فى الصعوبة وخاصة قياسها

— كما يحلو للاقتصاديين أن يفعلوا في مثل هذه المواقف — على قاعدة مشتركة من القيم النقدية ، ومحاولة تحليل الكلفة والعائد لكل وحدة من وحدات الانتاج ، وبالرغم من الايمان بأهمية التقدير الكمي لأطراف هذه العلاقة (الانتاجية) إلا أن الكثير من التربويين والاداريين يترددون كثيرا في اعطاء قيم نقدية لكل متغير في أطراف هذه العلاقة وخاصة فيما يتعلق بجانب المخرجات .

ونظرا لصعوبة القياس في بعض المجالات فقد لجأ المقيمون إلى استعمال معايير تقريبية كدلالات للاستخدام . فكلما كانت هذه المتغيرات موجودة بنسب عالية في بعدها الايجابي كلما مثلت دلالات عظيمة للاستخدام ، فكترة الرواد في المكتبة للاطلاع أو كثرة الاستعارة للمكتب تمثل دلالات للاستخدام بالنسبة للمكتبة كمورد للمعلومات . وهذه الدلالات تقديرية ونسبية ، وقد تعتمد على نتائج ملاحظات أو دراسات غير كافية ، وقد تكون غير صحيحة في بعض الأحيان ، بل مضللة أحيانا أخرى .

ان بعض المؤشرات قد تمثل دلالات كمية على انتاجية العمل وتمثل في نفس الوقت أرضية عامة لتحديد الأجر ولكنها من الناحية النوعية قد لا تمثل معيارا مهما لتقويم الأداء فالمعلمون مثلا قد يقومون بأداء الأعمال الموكولة اليهم في الساعات المحددة ، ولكن دون أثر عام لمثل هذه الأعمال على الطلاب أو المؤسسات الاجتماعية التي ينتمون اليها ، فنوعية العمل في المؤسسات التعليمية لا يمكن قياسها مباشرة أو عن طريق مواصفات معينة للمنتاج التعليمي الوقتي ، ولكنها تقاس بطريق غير مباشر اما من ناحية التحصيل التعليمي الذي يخرج به المتعلم واما من ناحية أثر هذا التحصيل على محيط العمل الاجتماعي .

وقياس التحصيل التعليمي يمثل نسبيا عملية سهلة لأنه يخضع فقط لمعايير أو اختبارات داخلية بالمؤسسة التعليمية . أما قياس أثر هذا التحصيل من النواحي السلوكية على مؤسسات العمل الاجتماعي والثقافي

فعملية فى غاية الصعوبة • ولما كانت نوعية النتاج التعليمى تفوق فى أهميتها مجرد التحصيل العلمى بالنسبة للمتعلم فإن قياسه يستغرق وقتا طويلا قد يفوق مدة التعليم نفسه فى بعض الأحيان ، ولذا فإن المقيمين كثيرا ما يلجأون الى مؤشرات سريعة مثل الآراء وردود الأفعال ، فالمعلمون والطلاب والأفراد فى مؤسسات العمل الاجتماعية قد يشاركون فى تقييم أثر النتاج التعليمى بالنسبة لمؤسسة تعليمية معينة أو بالنسبة لبرامج تعليمية محددة • أما النتاج الداخلى فتحده المؤسسة التعليمية نفسها وذلك بالرجوع الى معايير التحصيل بالنسبة للطلاب أو معايير الأداء بالنسبة للمعلمين أو مستوى الانفاق على العملية التعليمية •



● التعليم العالى — نشأته وتطوره :

يعنى التعليم العالى فى جوهره بالدراسة فى المراحل المتقدمة فى الثقافة الاجتماعية فهو قديم فى نشأته قدم التعليم نفسه ، فقد عرف عند قدماء اليونان وخاصة السفسطائيين ، وفى أكاديمية افلاطون ومثاليه أرسطو وبه الرواقيين • ولكن هذا التعليم فى العالم القديم لم يكن الا تجمعا اراديا للطلاب والمعلمين^(٢) ، لم تحكمه لوائح تنظيمية أو تشريعات مالية أو تخصصات فنية أو حتى مناهج دراسية محددة • وفى العصور الوسطى بدأت مؤسسات التعليم العالى تجمع حولها الطلاب والمعلمين من مختلف البلاد والشعوب ، وبدأ استخدام لفظة « الجامعة » التى كانت تعنى الاتحاد(*) ، ومن ثم بدأت الجامعات فى ادخال بعض التنظيمات الادارية مثل دفع أجور منتظمة للمعلمين كما حدث فى جامعة « بولونيا » فى القرن الثالث عشر ، ومثل استخدام

John Brabacher, A history of the Problems of (٣)
Education, London : Mc Graw - Hill Book Company, Inc., 1947,
p, 455.

(*) استخدمت لفظة الجامعة فى الأساس للإشارة الى نقابات التجار والصناع ومن بعد ذلك للإشارة لتجمع المعلمين والطلاب •

النظام الدائم لأعضاء هيئة التدريس ، كما حدث بالنسبة للجامعات الاسكتلندية •

والجامعة في مفهومها الأصلي في القرن الثاني عشر لم تكن أكثر من مكان عام يلتقى فيه الطلاب والمعلمون ، ولم يقصد بها البيئة العلمية التي تحيط برجال العلم بقدر ما كانت مؤسسة للتدريس والتعليم المهني ، ولم تكن نشأتها في ذلك الوقت استجابة لحاجات المجتمع بقدر ما كانت استجابة لحاجات طلاب المعرفة الى تنظيم رسمي يدير قضايا العلم والتدريس (٤) • وهي لم تكن مؤسسة للبحث العلمي في الأساس بقدر ما كانت مؤسسة للتدريس والتعليم المهني ، وبالتالي فقد ركزت في نشأتها الأولى على الطابع العامي والثقافي العام دون التخصص الدقيق في خدمة البيئة أو المجتمع ، ومن ثم كان تطورها من مؤسسة ثقافية عامة ومؤسسة اعداد مهني الى مؤسسة ذات وظائف متعددة ومتشعبة فقد دار الحوار كثيرا حول طبيعة وحدود الوظيفة الجامعية : هل هي مؤسسة علمية أكاديمية بحثية لا علاقة لها بالأهداف الاجتماعية ؟ أم هل هي مؤسسة اجتماعية في الأساس ؟ وبمعنى آخر هل هي قلعة للمعرفة القاعدية البحثية والعلم من أجل العلم أم هي جزء من البنيان الاجتماعي الثقافي العام الذي يهتم بالجوانب المعرفية للمجتمع ؟ هل هي مؤسسة استقلالية ذات سيادة فكرية عالمية ، أم هي مؤسسة وطنية تابعة لسيادة الدولة القومية أو السلطة الحزبية ؟ وبمعنى آخر هل هي كيان مستقل عن الدولة القومية أم هي جزء لا يتجزأ من نظام الدولة العام ؟

لقد كانت جامعات القرون الوسطى تعد الأفراد لبعض المهن مثل الطب والقانون واللاهوت والتدريس وكانت مناهجها مستمدة من تراث الفكر اليوناني والفكر العربي ومنظمة حسب التقسيم الرباعي الذي شمل القانون واللاهوت والطب والآداب — التي شملت بدورها النصوص

(٤) محمد السيد سليم «الجامعة والوظيفة الاجتماعية للعلم» الفكر العربي السنة الثالثة ، العدد العشرون ، مارس — أبريل ١٩٨١ ، ص ١٧٥ .

والمنطق والفلسفة والخطابة والرياضيات والميتافيزيقيا والفلسفة الأخلاقية والفلسفية الطبيعية — . وبالرغم من أن تلك الجامعات كانت تعتمد على الهبات والتبرعات الخيرية من قبل الملوك والنبلاء ورجال الدين ، إلا أنها كانت بعيدة عن سلطة ورقابة تلك الجهات ، التي كانت تقصر دورها على متابعة أعمال الجامعات ومنحها الامتيازات واعطائها حق الترخيص بمنح الاجازات العلمية ، لذا فقد كانت الجامعات فى الواقع تتمتع بقدر كبير من الاستقلال والحرية الأكاديمية ، وكانت سلطاتها الادارية تتأرجح بين المعلمين والطلاب بينما ظلت سلطاتها الأكاديمية لدى المعلمين الذين كانوا يتمتعون بحق تدريس ما يرونه مناسباً ، ولم تضع أية قيود على ما يقولون أو يكتبون أو ينشرون .

أما الجامعات الحديثة والتي يرجع تاريخها الى القرن التاسع عشر فقد اهتمت بالاعداد لمهن الهندسة والزراعة والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية ، بالإضافة الى الاهتمام القديم بمهن الطب والقانون والآداب واللاهوت والتدريس ، وفى هذا القرن أدخلت الجامعة فى رحابها الكثير من الدراسات والعلوم مثل الصحافة والاعلام والادارة العامة وادارة الأعمال والمحاسبة والمكتبات والشئون العالمية وغيرها .

لقد اتسعت وظيفة الجامعة اليوم لتضم الى جانب الاعداد المهنى والثقافى العام مهمة تحقيق الرفاهية والرخاء للمجتمع وذلك عن طريق ما تخرجه من كفاءات قادرة على تطوير وسائل الانتاج وعن طريق الحفاظ على التراث العلمى ونقله عبر الأجيال ، كما أن نشاطاتها لم تعد مقصورة على الدراسات النظرية البحتة بل شملت الدراسات التطبيقية العالية والفنون الانتاجية الحديثة(*) وبالتالى كان عليها أن تتأكد من أنها تعمل على تنمية الشخصية المستقلة وتنمية الاتجاه الصحيح نحو التخصص والمعرفة بشكل عام واعداد الكفاءات البشرية المتخصصة على مستوى العصر وفى جميع فروع العلم والمعرفة والتأكد من أن لديها

(*) محمد محمد النشار ، الادارة الجامعية : التطور والنوقعات ص ١٢

المواصفات المطلوبة لقطاعات العمل والتخصصات الجديدة التي تنشأ باستمرار نتيجة الانفجار والتقدم المعرفي .

لقد كان التعليم العالي منذ نشأته وحتى أوائل هذا القرن مقتصرًا على فئة معينة من الناس ، وعلى فئة معينة من فئات الأعمار ولفترة محددة من فترات الزمان ، وكانت مؤسساته حضرية في الأساس شجعت على تكوين صفوة مختارة وأحدثت انقسامًا بين سكان الحضر وسكان الريف من ناحية وبين أصحاب الأعمال الفكرية والأعمال اليدوية من ناحية أخرى ، لقد كان التعليم العالي بحق تعليمًا حضريًا نخبويًا استبعد المواطنين والفئات الاجتماعية الفقيرة في المناطق الريفية ، فقد أكدت الدراسات على أن مضمون التعليم العالي ليس محايدًا اجتماعيًا^(٥) وأن هناك علاقة كبيرة بين المنشأ الاجتماعي والنجاح الجامعي ، وأن معظم الطلاب المنحدرين من الفئات الاجتماعية العليا يكملون دراساتهم العالية بينما يتساقط أغلبية الطلاب من الفئات الاجتماعية الدنيا دون الوصول إلى المراحل الثانوية والعليا ، وأن الذين يسعفهم الحظ لمواصلة تعليمهم العالي من أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة إنما يتكدسون في كليات الآداب والعلوم الإنسانية بينما يختار أبناء الفئات الاجتماعية العليا الدراسات الأعلى مردودًا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية .

لقد كانت الجامعات في الماضي تمثل المؤسسات الوحيدة للتعليم العالي ، أما اليوم فلم تعد مرادفة لمفهوم التعليم العالي^(٦) نسبة لظهور مؤسسات جديدة كالمعاهد وكليات المجتمع وغيرها من المؤسسات التي تحاول أن تلبي الاحتياجات المتنوعة للتعليم ، كما أنها كانت تتمتع باستقلال أكاديمي رافقه استقلال اجتماعي تمثل في حدوث الأبراج العاجية لهذه الجامعات وعمق من الفكرة القائلة بأن دور الجامعات هو

(٥) أحمد صيداوي وآخرون ، الإنماء التربوي ، بيروت ، معهد الإنماء العربي ١٩٧٨ ، ص ٩٢ - ٩٣ .

(٦) Tyrell Brgess, « Change and Content », Higher Education Review Vol . XIII, No. 1 Autumn, 1980.

البحث عن الحقيقة المجردة ، وأن الجامعة يجب أن تتباعد عن كل أنواع الضغوط الاجتماعية ، وعليها ألا تمتد جسورا قوية مع المجتمع الذى توجد فيه وأن تكتفى باختيار الصفوة فى هذا المجتمع وتعمق من انتباههم إليها • كما عليها أن تختار بعض القيم الاجتماعية والتربوية للعمل على نقلها والمحافظة عليها •

أما اليوم فقد بدأ مفهوم التعليم العالى للصفوة يتراجع أمام التعليم العالى المفتوح الذى يهدف الى تطويع النظام التعليمى ليتلاءم مع ظروف العمل بالنسبة لعدد كبير من العاملين • فقد سادت اتجاهات جديدة أهمها اتجاه الانفتاح على الأفراد واتجاه الانفتاح على المجتمع •

والاتجاه الأول تمثل فى اتباع سياسة الباب المفتوح فى القبول ويتجلى فى قيام الجامعات المفتوحة وبرامج الانتساب • أما الاتجاه الثانى فيتمثل فى قيام مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر والدراسات الاضافية ودراسات المجتمع المحلى ، والتى تجعل من مؤسسات التعليم العالى مراكز اشعاع ثقافى وليست أبراجا عاجية بعيدة عن حاجات المجتمع والأفراد كما تجعل منها أدوات تطوير للمجتمع وليست مستودعات للمعرفة تنقسم بالسلبية واللامبالاة •

● التعليم العالى — مشكلاته فى الوطن العربى :

لا شك أن التعليم العالى فى الوطن العربى يعنى أيضا بالدراسة فى المراحل المتقدمة من الثقافة الاجتماعية ، وبالتالي فهو قديم فى نشأته التى ترتبط بظهور الثقافة الاسلامية وانتشارها فى العصور الاسلامية الأولى ، وقد كان للوطن العربى دوره الكبير فى المحافظة على الثقافة الاسلامية عن طريق مؤسساته الدينية كجامع الزيتونة والقيروان والجامع الأزهر الذى يعتبر أول وأقدم جامعة اسلامية بالمعنى الحديث^(٧) ، ولا شك أن للاسلام دور كبير فى تقدم العلم والمعرفة

(٧) محمد منير مرسى ، « التعليم الجامعى المعاصر : قضايا واتجاهاته » ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٧ ص ٧ — ٩ .

واثرء الثقافة الانسانية ولا شك أن مثل هذه المساهمات الايجابية فى تطور التعليم يمكن أن تستمر اذا ما استمرت هذه المؤسسات الثقافية فى تخريج الانسان العربى المسلم والمؤمن بثقافته وقيمه العربيه الأصيلة والقادر على الانفتاح على الثقافات الأخرى والتعامل معها من موقف الأصالة ، ولكن هذه المؤسسات لم تستمر فى تفاعلها مع بيئتها الاقتصادية والاجتماعية ، فقد تم عزلها وانزوائها من الحياة العامة واستحدثت مؤسسات تعليمية جديدة مقتبسة من الثقافة الغربية لم تحاول أن تحافظ على الأصالة الثقافية ، كما لم تحاول المؤسسات التعليمية القديمة الانفتاح على المعالم الحضارية والعلمية فى المجتمعات الحديثة .

لقد كانت المهام التقليدية للتعليم العالى تتركز حول التدريس والتدريب والبحوث كوسيلة لنقل المعرفة وتقديمها ، وتوفيراً للقوى العاملة المؤهلة ، أما التركيز الحديث فقد انصب اليوم على تطويع نظم التعليم العالى من أجل خدمة المجتمع الذى توجد فيه . ولذا كان على التعليم العالى أن يستجيب لتطلعات الأفراد الى التقدم الاقتصادى والثقافى والفكرى وأن يلبي الطلبات الجديدة الناجمة عن التحول السريع فى المجتمعات ، وأن يواجه زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم نتيجة لنمو السكان من جهة ولتفجر الآمال والمطامح من جهة أخرى . ولقد أوجب هذا الاختلاف فى الاحتياجات الوطنية والاهتمام بتحقيق الديمقراطية ، ضرورة التنوع فى التعليم العالى وجعله عملية مستمرة للاحقة التقدم الهائل والسريع فى المعرفة والفنون الانتاجية الحديثة .

● مشكلة المخرجات التعليمية :

ان محور المشاكل فى التعليم العالى — بل النظام التعليمى ككل — فى الوطن العربى يدور حول غربة هذا التعليم عن روح العصر المتمثلة فى العلم والتكنولوجيا والتغيير ، فلا غرابة إذن أن تأتى مخرجات هذا التعليم فى الوطن العربى غريبة عن بيئتها ومتطلباتها ، وأن تعاني (٩ — التربية ومجالات التنمية)

مجتمعات هذا الوطن من عزلة أبنائه المثقفين سواء أكان ذلك داخل الوطن أو خارجه ، وكما قال أحد الباحثين العرب فإن سنوات ما قبل التعليم الجامعى هى سنوات ضياع وان سنوات التعليم العالى هى سنوات تهجير واغتراب عن الواقع العربى والبيئة الحقيقية للبلاد^(٨) .

لقد اتسم التعليم العالى فى الوطن العربى بكثرة الانفاق بالمقارنة مع المستويات التعليمية الأخرى ومع ذلك لم يصلح من حال الخدمات ولم تأت مخرجاته متوازنة نتيجة لتضخم الكوادر العليا على حساب الكوادر المتوسطة وكوادر القاعدة ، فنجد آلاف الخريجين من المستويات العليا مع وجود قلة شديدة من الفنيين والصناع وخاصة فى البلاد التى تأثرت بالسياسات الانجليزية كمصر والسودان .

كما أن سياسات الباب المفتوح التى انتهجتها بعض الدول لم تفتح الفرصة لذوى المؤهلات المتكافئة علميا وعمليا للالتحاق بمؤسسات التعليم العالى مثل التحاق المرضين والمساعدين الطبيين بكليات الطب والصيدلة والصحة العامة أو التحاق المشرفين والمراقبين الفنيين بكليات الهندسة أو التحاق الكتبة وموظفى الحسابات والسكرتارية بكليات الادارة والاقتصاد والتجارة . لذا فإن نجاح التعليم العالى فى الوطن العربى لا بد أن يعتمد على تهيئة الظروف الملائمة وترشيد استخدام الموارد المحدودة المتاحة بكفاءة عالية وذلك عن طريق الربط بين التعليم العالى واعداد القوى العاملة بحسب احتياجات العمل والانتاج والتنمية والتقدم .

ان التعليم العالى فى الوطن العربى هو جزء لا يتجزأ من التعليم العالى فى الدول النامية عامة فهو لا يخرج كفاءات فنية واعية وقادرة على تطوير الانتاج فى مواقع العمل المختلفة ، ولكنه فى معظم الأحيان يخرج كفاءات فى تخصصات غير مطلوبة تصبح عاطلة عن العمل أو عالة

(٨) أحمد عبد الرحمن العاقب ، التعليم الجامعى واعداد القوى العاملة ، الجزائر : مؤتمر الوزراء المسؤولين عن التعليم العالى فى الوطن العربى — مايو ١٩٨١ ص ٣٦٠ .

على مواقع العمل الأخرى • فقد أوضحت الدراسات أن حوالى ٩٠٪ من الخريجين هم من حملة الاجازات فى الآداب والعلوم الانسانية والعلوم البحتة بينما نجد حوالى ١٠٪ فقط من حملة الشهادات فى العلوم الفنية والتطبيقية • والدول النامية تعاني من افتقاد مؤسسات التعليم الزراعى بالرغم من أن ٨٠٪ من اليد العاملة تعمل فى مجال الزراعة ، وأن الخريجين فى الأماكن التى بها مؤسسات تعليمية زراعية لا يتجاوزون ٥٪ من مجموع الخريجين فى تلك الأماكن • والواقع أن افتقار مؤسسات التعليم العالى فى مختلف الفروع العلمية لا يتلاءم والاحتياجات الكمية للمجتمع فى الدول النامية فالبطالة الكاملة والجزئية تتفشى بين بعض فئات الخريجين بينما تحتاج بعض القطاعات الى العاملين المؤهلين تأهيلا موازيا •

ان النظام التعليمى فى الدول النامية هو ثمرة النماذج التربوية الغربية التى غرسها المستعمر ولم تأت وليدة تطور اقتصادى سليم أو حاجات اجتماعية أصيلة ، فبالتالى لم يحقق الانجازات التى استطاعت القيام بها نفس النماذج فى أوطانها الأم ، فالنظام التعليمى لا يمثل الا منتوجا دونيا للمؤسسات التعليمية التى عرفتها أوروبا فى القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ^(٩) فقد كان هذا النظام يهدف الى تطويع العلم لنقل الثروات الطبيعية المحلية وتصديرها لصالح الدول الاستعمارية بدلا من تطويعها لصالح الأقطار العربية • كما اتسمت الكثير من مخرجاته بالاغتراب عن البيئة الحقيقية ، فكانت هجرة العقول الى البلاد الأوروبية والأمريكية بالاضافة الى الهجرة الداخلية من الريف الى المدن والتى ولدت البطالة وزادت معدل الاستيراد لمتطلبات الاستهلاك وذلك على حساب البيئة المحلية وعلى حساب استنزاف الثروات الطبيعية ، وهدر القيم والفضائل والتقاليد •

(٩) أحمد صيداوى وآخرون ، الانماء التربوى (مرجع سبق ذكره)

وبالتالى فقد تعرضت الجامعات اليوم الى نقد شديد تركز حول تحول المؤسسات التعليمية الى مصانع للشهادات والدرجات (١٠) وحول سير هذه المؤسسات على بعض الأسس التقليدية التى سادت فى جامعات العصر الموسيط والتى ورثت عنها الكثير من المشكلات والتقاليد . فلا غرابة إذن أن قامت ثورات الطلاب فى الستينيات فى ايطاليا وفرنسا وانجلترا وأمريكا ، تعبيرا عن الاحساس بالاغتراب وعدم الرضا عن المجتمع عامة والمؤسسة الجامعية خاصة .

* * *

● مشكلة المدخلات التعليمية :

إذا كانت مشاكل التعليم العالى كظاهرة حضارية تتركز حول غربة هذا التعليم عن روح العصر المتمثلة فى العلم والتكنولوجيا والتغير فان أسباب هذه المشكلة من النواحي الشخصية تتجلى فى بعض العوامل أو المدخلات التعليمية كالتهيئة وسياسات القبول والمناهج والبحوث والتدريب والإدارة التعليمية .

* * *

● المشكلة التخطيطية :

لقد تميز التخطيط للتعليم العالى بنموذجين اثنين هما نموذج التخطيط المركزى ونموذج التخطيط الاقليمى المحلى ، فالأول يبدأ من المراكز الى الهوامش أو الأقاليم ويعتمد فى الأساس على مقابلة الاحتياجات القومية وبالتالى فهو عبارة عن سياسة لتوزيع الموارد التعليمية من المركز ، أما الثانى فهو يبدأ من الأقاليم المحلية الى المراكز ويعتمد أساسا على مقابلة احتياجات الأقاليم المحلية (١١) وهو الاتجاه الحديث الذى

Roland Dpre, The Diploma Disease : Education (١٠)

Qualification and Development, Los Angeles : George Allen & Unwin 1976.

Gay Neave, « Higher Education and Regional (١١)

Development » Higher Education Review Vol II, No. 3 Summer 1979 p. 16.

يدعو الى اقامة التعليم العالى بحيث تخدم مؤسساته المجتمع المحلى فى الأساس دون ابتعاد عن خدمة الأهداف القومية ككل .

وكيما يحقق التعليم العالى رسالته الاقتصادية والاجتماعية لابد له أن يراعى فى بناء مؤسساته وجود التنسيق التام بين أجهزة تخطيطه وأجهزة التخطيط فى القطاعات الأخرى وخاصة فى قطاعات التعليم العام والتعليم الفنى وقطاعات الانتاج والقوى العاملة ضمانا لسلامة رسم السياسات وتنفيذها من أجل خدمة أهداف المجتمع والتنمية الشاملة .
فالهيكـل التنظيمى لمؤسسات التعليم العالى وخاصة الجامعات يتطلب بالضرورة ربط هذه المؤسسات بمواقع العمل والانتاج فى المجتمع وذلك عبر قنوات اتصال فعالة ومفتوحة تسمح بمرور تيارات من التعاون والتكامل بينهما . وبذلك يستطيع التعليم العالى أن يتعرف من خلال مؤسساته على مشاكل المجتمع ويسعى لمعالجتها من خلال هذه المؤسسات .

ولقد شهد العالم توسعا كبيرا فى مجال التعليم والتدريب وانعكس ذلك فى الاقبال الكبير على التخطيط للتعليم والتدريب بحكم أنهما يمثلان عنصرين جوهريين فى التنمية الاقتصادية . ومن ثم اتسمت جهود التخطيط التعليمى طوال العقود الثلاثة الماضية بالانحياز للسلمات الاقتصادية .

وقد ظهرت عدة طرق تهدف الى اعطاء المؤشرات اللازمة للقائمين بتخطيط التعليم للوصول الى الغايات والأهداف الاقتصادية . ومن بين هذه الطرق طريقة الطلب الاجتماعى وطريقة تحليل معدل العائد وطريقة اسقاطات القوى العاملة . والطريقة الأولى تعنى بتخطيط التعليم حسب الضغوط والرغبات الاجتماعية أو الطلب الاجتماعى على التعليم من حيث أنواعه وكمياته ومراحله المختلفة . أما الطريقة الثانية فهى بدارسة العائد المادى من التعليم بأنواعه ومراحله المختلفة ، فهى طريقة لتقييم الاستثمار فى التعليم والتدريب أكثر منها طريقة لايجاد المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية من التعليم ، فهى لا تعنى بتحديد الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة الا بطريق غير مباشر .

أما الطريقة الثالثة فتعتبر الهدف من التعليم هو تلبية حاجات المخدمين من العمالة ، ومن هنا كان أسلوب التنبؤ بهذه الحاجات المستقبلية بهدف الوصول الى المستويات المحددة للنمو الاقتصادي وبالتالي معرفة كيفية ومستوى الاستثمار فى التعليم ، ولذا صار هذا الأسلوب أكثر رواجاً فى التخطيط التربوى والتخطيط الاقتصادى . وهذه الطريقة تعتبر أكثر تعلقاً بالمهن ، فهى تحاول أن تشير الى موقع الاستثمارات التعليمية المهمة فى تلك المجالات التى يمثل فيها الطلب على القوى العاملة اقبالاً كبيراً فى المستقبل ، فهى لا تعنى مباشرة بالاستثمار فى التعليم ولكنها توجه الأنظار الى بعض الاحتياجات الدقيقة للاقتصاد فى المستقبل .

* * *

● التخطيط والقوى العاملة :

ان احدى وظائف النظام التعليمى هى اعداد الأفراد لعالم العمل ، ولذا فان أهداف النمو الاقتصادى لا بد أن تحدد بالضرورة المتطلبات من التعليم والتدريب ، كما أن النمط المستقبلى لمتطلبات القوى العاملة لا بد أن يوجه القرارات التعليمية المراهنة . ولكن متطلبات القوى العاملة فى الاطار التعليمى تختلف عن نظيرها فى الاطار الاقتصادى . فمتطلبات القوى العاملة فى الاطار التعليمى تعنى بالكميات والأنواع التى يحتاج اليها أو يتطلبها تحقيق أهداف ومستويات محددة . . فمثلا المتطلبات أو الاحتياجات من الأساتذة لأى جامعة من الجامعات أو مؤسسة من مؤسسات التعليم العالى يمكن تعريفها بأنها أعداد وأنواع الأساتذة الذين تحتاج اليهم المؤسسة التعليمية لتحقيق مستويات تدريسية أو بحثية أو ارشادية أو استشارية محددة ، وهذه الأعداد لا تقابل بالضرورة أعداد الأساتذة الذين سيتم تعيينهم فعلا حسب سلم الرواتب المعمول به فى تلك المؤسسة التعليمية ، فقد لا يمثل سلم الرواتب حافزا كافيا يمكن المؤسسة من الحصول على الأعداد الكافية والأنواع الجيدة من الأساتذة الذين تحتاج اليهم .

أما متطلبات القوى العاملة أو الطلب على القوى العاملة في المنظور الاقتصادي فهو عبارة عن جدول للعلاقات بين كميات العمالة من جهة وسلسلة المهارات والأجور المحتملة من جهة ثانية • وبمعنى آخر فإن المؤسسات التي تحتاج إلى القوى العاملة يمكن أن توظف كميات متفاوتة من القوى العاملة اعتمادا على معدل الأجور الذي يمكن أن يدفع لهم ، فكلما كان الأجر قليلا كلما كانت المؤسسة أكثر استعدادا لتوظيف أكبر عدد من الأفراد في ذلك المستوى من الأسعار والأجور •

إن التقدير المستقبلي للقوى العاملة في الإطار الاقتصادي يتطلب تحديد المتغيرات التي تتحكم في العرض والطلب على فئات القوى العاملة المختلفة • ولكي يتم هذا التقدير في جانب الطلب لابد من إجراء تقديرات مستقبلية للتغير في مستوى ومكونات السلع والخدمات والتكنولوجيا والسياسات الاقتصادية العامة وأثرها على عوامل الإنتاج والأسعار وخلافه ، أما في جانب العرض فلا بد من عمل تقدير مستقبلي لتعداد السكان والتغيرات في المرتبات والأجور وفي تكاليف التعليم والتدريب وخلافه •

ولا شك أن مثل هذه التقديرات التي تتضمن كل هذه العوامل هي أمر في غاية الصعوبة إن لم يكن مستحيلا ، ولكن في الواقع إن أي تقدير مستقبلي للقوى العاملة أو أي سلعة اقتصادية أخرى يتم على أساس افتراضات معينة كافتراض ثبات الأسعار النسبية والمرتبات والأجور أو استعمال أسعار افتراضية كالأسعار الظلية أو المحاسبية أو استعمال متغيرات ليست لها أوزان كالمتغيرات الصماء •

وقد لاقى هذا المنظور بعض الاعتراض بحجة أنه من الصعوبة يمكن التنبؤ بالاحتياجات المهنية الدقيقة في عالم يتسم بالتغير في الأسعار والأجور ، وأن هذه الأسعار والأجور لا تمثل في نفس الوقت مقياسا حقيقيا للإنتاجية • وقد تركز التساؤل على مدى دقة التنبؤ بالقوى العاملة في خطط المدى الطويل وحاول بعض الباحثين أمثال

بشير أحمد ومارك بلوق ^(١٢) التصدى لبعض هذه التساؤلات موضحين محدودية النماذج التقديرية التي استخدمت في بعض البلدان والجوانب الملائمة في طريقة اسقاطات القوى العاملة بالنسبة للدول النامية • ويمكن القول بأن اسقاطات القوى العاملة في الاطار الاقتصادي عملية ضرورية وممكنة في نفس الوقت ولكنها لا تتم بدرجة كبيرة من التأكد أو اليقين • ان اسقاطات القوى العاملة لا يمكن أن تكون الا مشروطة ، ولذا ليس من السهل حصر متطلبات القوى العاملة من النواحي الكمية الا بموجب افتراضات معينة عن الهيكل التنظيمي للمؤسسة أو الهيكل الاقتصادي للقطاع أو الدولة ككل ومستوى التكنولوجيا المتوقع استعمالها •

فالاسقاطات أو التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة تفيد عملية التخطيط أو استراتيجة الحصول على الموارد البشرية وتنميتها واستخدامها والمحافظة عليها • فهي عملية تحليلية تهدف الى رصد الأعداد والأنواع المختلفة من القوى العاملة المطلوبة في المستقبل مع الأخذ في الاعتبار العوامل الخارجية كالسياسات الحكومية والتغيرات التكنولوجية وأسواق العمل وخلافه • وعملية التحليل هذه تبدأ بأهداف الدولة أو المؤسسة ثم مقارنة أشكال العمالة المتوقعة مع حجم العمل الراهن وادخال التعديلات اللازمة من جراء التقاعد أو الموت أو عوامل التسرب الأخرى وأخيرا تقدير الزيادات والنقصان المتوقعة في القوى العاملة •

ان تحليل القوى العاملة لا يمكن أن يبنى دائما على احصاءات ضخمة من معلومات المسح الاجتماعي ^(١٣) ، وليس من الضروري أن تكون

Bashir Ahmed & Mark Blaug (eds.) *The Practice* (١٢)
of Manpower Forecasting : A Collection of Case Studies, New
York : Elsevier , 1973.

Frederick H. Harbison, « The Need of Developing (١٣)
Human Resources » in Stephn Spiegelglas & Charles Welsh (eds.)
Economic Development : Challenge and Promise, New Jersey,
Prentice - Hall, Inc., 1970 p. 118.

الاسقاطات تفصيلية للغاية حتى تكون ذات فائدة للتخطيط ورسم السياسات ، وذلك لأن نمط المتطلبات لا يمكن التنبؤ به بدرجة كبيرة من الدقة لأننا لا نستطيع مقدما معرفة حركة العمالة من موقع الى آخر . وسواء توفرت الاحصاءات أم لم تتوفر فان الهدف من التحليل هو اعطاء صورة موضوعية ومعقولة للمشاكل الأساسية للموارد البشرية والأسباب الرئيسية لهذه المشاكل والتوقعات المعقولة للأشكال المستقبلية .

لذا فان الهدف من تقدير احتياجات القوى العاملة هو تقليل عدم التوازن والتأكد من توافرها عندما تصبح الحاجة اليها فعلية وواقعية . ولذا فليست المسألة اليوم هي أن نجرى الاسقاطات أم لا نجرىها ، وانما هي الى أى مدى يمكن أن تكون هذه الاسقاطات منتظمة ؟ وإلى أى مدى يمكن أن تبنى على الشواهد والمعلومات المتوفرة ؟

لقد ازدادت اليوم الدعوة للتعليم للمشاركة فى الجهود التنموية وتسريع معدلاتها فى الوطن العربى وبخاصة ربط التعليم العالى بالتنمية الشاملة فى مجالاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، واعطاء التعليم العالى أهمية مستعجلة فى اعداد الأطر والكفاءات اللازمة للقطاعات الاقتصادية وجعله نظاما فعالا قادرا على مواجهة التحديات الخارجية التى يفرضها النظام السياسى الاقتصادى العالمى والتحديات الداخلية التى يفرزها الواقع العربى بتناقضاته القطرية وآماله الوحودية . فالتعليم العالى يقوم بوظيفة اجتماعية اقتصادية عندما يربط بين سياسات القبول واحتياجات المجتمع من القوى العاملة المدربة . فالأعداد الضخمة من الطلاب ربما ترهق مؤسسات التعليم العالى وتفق طاقاتها التعليمية وتحرمها من امكانية تقديم الخدمات التعليمية بالكفاءة الممكنة ، كما ترهق الدولة بالالتزام بتشغيل ما يفوق طاقاتها من الخريجين وربما فى غير تخصصاتها وبرواتب مرتفعة ^(١٤) فاختيار الطلاب للتعليم العالى

(١٤) أحمد حافظ نجم « التعليم الجامعى والعالى : تطويره وحل مشكلاته » مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد ١٥ مارس ١٩٧٩ ص ١٨ .

يجب ألا يترك لمرغباتهم فى الالتحاق فقط بل يجب أن يحكمه مدى حاجة المجتمع لخريجى هذه المؤسسات وفى التخصصات المتعددة من ناحية ، ومدى امكانية تقديم هذه الدراسات فى المؤسسات التعليمية بالكفاءة المطلوبة من ناحية ثانية •

لذا فان على مؤسسات التعليم العالى أن تتبنى النظرة المستقبلية فى التخطيط وذلك لوضع برامج الاعداد والتدريب التى تتلاءم مع النظرة المستقبلية للمجتمع مع اعطاء الاهتمام والعناية لعامل الوقت وجعله عنصرا أساسيا فى القرارات التخطيطية ، المركزة منها واللامركزة •

● مشكلة المناهج الدراسية :

ان مؤسسات التعليم العالى فى الوطن العربى كما هو الحال بالنسبة لمعظم مؤسسات التعليم العالى فى الدول النامية وخاصة الجامعات ، تمثل امتدادا تقليديا للمؤسسات الأوروبية والأمريكية ، وقد وصف البعض الكثير من الجامعات العربية بأنها عبارة عن كليات فرعية للمراكز التعليمية فى المتروبول (١٥) فهى بالتالى منقطعة الصلة بالتقاليد العربية والإسلامية فى التعليم العالى (١٦) كما أن تفاعلها ثقافيا وعلميا مع الجامعات الأجنبية يأتى أكثر من تفاعلها داخليا مع بعضها البعض أو بين الجامعات العربية وهذا يثير بشكل أساسى قضية تعثر تعريب التعليم الجامعى فى الوطن العربى والتى تؤدى بدورها الى ترسيخ واستمرارية التبعية الثقافية لمؤسسات التعليم العالى فى الوطن العربى بالنسبة لمؤسسات التعليم فى العالم الغربى • فالمناهج الدراسية تأتى فى معظمها معبرة عن قضايا مطروحة فى الفكر الغربى وتدور فى اطار

(١٥) طه دياب وسامى صالح « التعليم الجامعى والعالى والتنمية »
مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد ١٦ ، سبتمبر ١٩٧٩ ص ٥٠ .

(١٦) محمد السيد سليم « الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية »
المستقبل العربى العدد ٤٠ ، يونيو ١٩٨٢ ص ٩٣ .

مناهيم نظرية من الثقافة الغربية وهي تأتي بالتالي بعيدة عن الأصالة لعدم تعبيرها عن الخصائص الذاتية للبيئة المحلية والقضايا الأساسية المطروحة فيها ولعدم تركيزها على الأبعاد الحضارية في الذات العربية الإسلامية .

إن مناهج الدول النامية عامة والوطن العربي خاصة ، هي مناهج جامدة غير مرنة ولا تعطى فرصة للتفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلم ، فهي تعتمد بشكل رئيسي على المعلومات النظرية ودور الكتاب المدرسي في نقل هذه المعلومات ، وقد اتخذت المناهج والأساليب الدراسية هدفا واحدا هو النمو المتزايد للنمط الأكاديمي النظري ^(١٧) ففي التعليم العالي تحتل مناهج الدراسات النظرية والانسانية مركز الصدارة وتشكل الجزء الأكبر من المناهج ، أما المقررات الدراسية التطبيقية فتحتل مكانا ثانويا وفي نفس الوقت تمثل نوعا تقليديا من المناهج .

إن المناهج في الوطن العربي تركز على المعلومات وليس على طريقة التفكير والبحث العلمي وتسلسل الأفكار والفهم الصحيح . والخلل الأساسي في المناهج المتبعة هو الحفظ لأن إنتاج الطالب يحدد بما يحفظ وليس بما يستطيع أن يخلق ويبتكر ، فالمناهج قد صممت لتعلم الطالب كيف يعمل الآخرون وكيف يصممون وليس كيف يجب أن يعمل ويصمم هو نفسه ، والنتيجة « معلومات عامة تجعل صاحبها يثق في منتجات الآخرين وفي مقدراتهم وبالتالي الاعتماد عليها ، ولا تهدف بأي حال من الأحوال الى غرس ملكة الابتكار والاعتماد على النفس » ^(١٨) وكما قال حامد عمار فإن مناهج التعليم العالي تفرض على نظام التعليم كله بل على قيم المعرفة في الحياة ومصادر القوة البشرية مجالا واحدا هو مجال

(١٧) أحمد مسيداوي وآخرون ، الإنهاء التربوي (مرجع سبقت الإشارة إليه) ص ١٠٤ .

(١٨) أحمد عبد الرحمن العناقب ، التعليم العالي واعداد القوى العاملة (مرجع سبقت الإشارة إليه) ص ٣٨ .

المعرفة النظرية الاسترجاعية ويجعل المتفوق في هذا المجال الطريق الأمثل إلى الحراك الاجتماعي^(١٩) .

إن مناهج الدول النامية لا تلمس مشكلات العصر ، كما أن رجال التعليم لا يضعون المناهج حسب احتياجات قطاعات العمل والانتاج وإنما حسب مقدراتهم وامكاناتهم الذاتية ، وقد أدى ذلك إلى انعزال المعلمين عن الطلاب والشعور بالضياع وفقدان القدرة على الرعاية والتوجيه وقصر مهمة المعلمين على التدريس والتدريب وابتعادها عن القيام بأعباء القدوة الحسنة في مجال القيم الخلقية والتربية السلوكية للطلاب وأبناء المجتمع عامة .

إن البلدان النامية لا تواجه مناهج قديمة بالية فحسب وإنما تواجه وجوداً حضارياً مطموراً يتطلب بحثاً جديداً في مختلف المجالات ، فمناهج العلوم الانسانية ومناهج اللغات مثلاً لا تهدف إلى اجتياز التجارب الانسانية بقصد البناء عليها بقدر ما تهدف إلى تمجيد ما هو غير وطني وخاصة فيما يتعلق بالمستعمر ولغته وأدواته وتقنياته ، ونفس الشيء يمكن أن يقال عن مناهج الاقتصاد والتربية والإدارة وغيرها ، فالإنسان الذي يعتقد أنه بمولده أقل من الآخرين سيظل على تلك الحال في انتاجه وتنظيم مجتمعاته وفي سعيه وراء الحرية والتقدم .

إن أزمة المناهج في البلدان النامية تكمن في استقرار هذه البلدان في مواجهة مشكلاتها التربوية بالذهنية القديمة والأساليب القديمة^(٢٠) ، ولقد دعى بعض العلماء إلى أن يلقي كل قطر عربي ما لديه في سلة المهملات ويبدأ من جديد وذلك لاعتقادهم أننا أشبه بانسان ورث سيارة ثقيلة لا يستطيع اصلاح محركها فاضطر إلى شراء حصان

(١٩) حامد عمار « حول التعليم العالي العربي والتنمية » المستقبل العربي العدد ٤ ، يونيو ١٩٨٢ ص ١٢١ .

(٢٠) انظر فيليب كوز ، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر (ترجمة أحمد خيرى كاظم و خالد عبد الحميد) القاهرة : دار النهضة ، ١٩٧١ .

لجرحها واستمر في استخدام هذا الهجين المتنافر ، فلا هو أراح السيارة بتصميم محرك مناسب لها ولا هو أراح الحصان بشراء عربة خفيفة يجرحها (٢١) ، وكما قال أحمد العاقب فإنه يتوجب على العرب أن هم أرادوا أن يقودوا العالم مرة أخرى أن يلجأوا إلى إعادة صياغة الإنسان العربي عن طريق غرس العلوم والتكنولوجيا الحديثة علما وفكرا وليس نقلا لصروح من الأسمنت أو بروج من الحديد (٢٢) .

إن طرق التدريس المتبعة تعتمد أساسا على أسلوب التلقين من قبل المعلم ، وإن شيوع مثل هذه الطريقة يمثل إحدى الأسباب التي أدت إلى التخلف الثقافي للدول النامية فالمعلم يفضل مثل هذه الطريقة لأنها تبدو له أكثر سهولة وأكثر ضبطا للصفوف في حين أن الطالب يفضل مثل هذه الطريقة أيضا لأنها تخفف عنه أعباء البحث والتعلم الذاتي .

إن التربية لن تقوم بدور فعال نحو الأفراد والمجتمعات ما لم تساعد الأفراد على تكوين القدرات اللازمة للتعرف على المشاكل والطرق الكفيلة بحل تلك المشاكل ، فالطريقة اليوم هي الأساس في التربية وليست مجموعة الحقائق المترايدة ، والمهم في المناهج أن تترد الطلاب بطرح الأسئلة والمشاكل التي تهم المجتمع وليس تزويدهم بحلول وإجابات لمشاكل غير مطروحة وأسئلة غير مثارة على الصعيد الواقعي (٢٣) .

وبخلاصة القول إن الاتجاهات الحديثة في التربية تتنادى بمبدأ التعلم الذاتي والتربية المستمرة والتي تستهدف تعليم المتعلم كيف يتعلم وكيف يفكر ، الشيء الذي يتطلب استخدام الطرق التدريسية الشيقة والتي تهدف بدورها إلى عرض الحقائق في صورة مشكلات تتحدى التفكير (٢٤) ،

(٢١) أحمد عبد الرحمن العاقب ، التعليم الجامعي واعداد القوى العاملة (مرجع سبق الإشارة إليه) ص ١٥ .
(٢٢) نفس المرجع ص ٥ .

(٢٣) Tyrrell, « Change and Content » Higher Education Review op. cit . p. 37.

(٢٤) عبد الرحمن عيسوي « دور التعليم الجامعي العربي في تنمية الفكر العلمي ، مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد ١٦ ، سبتمبر ١٩٧٩ ص ٣٨

فالتفكير العلمى كما هو معروف هو عادة ذهنية يمكن تعلمها واكتسابها والتدريب عليها كما هى الحال بالنسبة لبقية العادات (٢٥) ، ولكن المواد والموضوعات التى تتضمنها المناهج الدراسية لمؤسسات التعليم العالى فى الوطن العربى ليس لها جدوى فعليه فى الحياة العملية والمستقبلية للنشء ، ولا تمثل أكثر من عملية حشو لأدمغة التلاميذ بمعلومات جوفاء تستهلك الجهد وتستنفد الطاقات دون مبرر (٢٦) .

* * *

● مشكلة البحث العلمى :

البحث العلمى — كما هو معروف — ينقسم الى نوعين : أساسى وتطبيقاتى . والنوع الأول يهدف الى الوصول الى المعارف الجديدة وتكوين رأس المال العلمى الذى يقوم على أساس اشباع الفضول العقلى أو الاحتياجات المعرفية البحتة ، ويتم ذلك عن طريق اتباع الأسلوب العلمى الذى يخدم أغراض التدريب على التفكير والملاحظة العلمية واختيار الفروض وإيجاد العلاقات الارتباطية والسببية بين الظواهر (٢٧) .

والنوع الثانى من البحوث هو الذى يتناول نتائج البحوث الأساسية ويحاول أن يجد لها تطبيقا عمليا فى عالم الطبيعة والمجتمعات والانسان . وهذا النوع من البحوث هو الذى يعمق فى ظاهرة تبعية الوظيفة العلمية للجامعات ومراكز البحوث فى الدول النامية حيث نجد الكثير من الدراسات العلمية تستقى معلوماتها من الدول النامية أو دول الهامش ولكن تتم تحليلاتها فى جامعات ومؤسسات الدول الغربية أو دول المركز

(٢٥) المرجع السابق : ص ٣٨ .

(٢٦) أحمد حافظ نجم « التعليم الجامعى والعالى : تطويره وحل مشكلاته » مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد ١٥ ، مارس ١٩٧٩ ص ١٥

(٢٧) محمد السيد سليم « الجامعة والوظيفية الاجتماعية للعلم » الفكر العربى العدد ٢٠ السنة الثالثة ، مارس — أبريل ١٩٨١ ص ١٨٦ .

ومن ثم ترسل النتائج النهائية فى شكل كتب وتقارير للاستهلاك العلمى
فى دول الماشى (٢٨) .

والبحث العلمى اليوم هو معيار حضارى تقاس به درجة التقدم
والتحديث ، فهو السبيل الوحيد لاجداث الثورة التكنولوجية التى تبدأ
بالثورة العلمية الموجهة نحو اعداد الكوادر اللازمة لتدوير المعلومات
وتطوير التكنولوجيا . والتكنولوجيا هى أنماط للسلوك وطرق للتفكير ،
بل هى فى نهاية المطاف ثقافة بكل خصوصياتها وعمومياتها ، ولذا كانت
عملية نقل التكنولوجيا من أبرز مهام المؤسسات الجامعية التى تراعى
خصوصيات هذا النقل وفقا لحاجات المجتمع (٢٩) .

ان الدول النامية لا تخصص للأبحاث والتطوير سوى معدل ٠.٢٪
من ناتجها القومى العام وفى حين أن الدول الصناعية تخصص حوالى ١٪ - ٣٪
من ناتجها القومى العام ، والبحوث فى الدول النامية لا تتبع نظاما
معينا للأولويات بحيث تركز على المشكلات العاجلة والملحة التى تفرضها
مطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، كما أن المناخ العلمى الذى
يتطلبه البحث من معدات وأجهزة وكتب ومراجع ومصادر لا تكون
متوفرة ، والواقع أن مؤسسات التعليم العالى وخاصة الجامعات فى
الوطن العربى لا تعطى اهتماما كبيرا للبحوث ، كما أن مؤسسات القطاع
الخاص فى الزراعة والصناعة والتجارة لا تهتم إلا عددا بسيطا من
البحوث التى تقوم بها تلك المؤسسات وان كانت تعهد فى كثير من الأحيان
لأساتذة الجامعات القيام ببعض البحوث التى تتطلبها مؤسسات القطاع
الخاص على أساس فردى ذاتى .

وبالرغم من التوسع النسبى فى عدد الجامعات العربية ومؤسسات
التعليم العالى الأخرى إلا أن ذلك التوسع لم يؤد الى تحسين الظروف

(٢٨) محمد السيد سليم « الجامعات العربية وظاهرة التنمية العلمية »
المستقبل العربى العدد ٤٠ ، يونيو ١٩٨٢ ص ٩٣ .

(٢٩) هشام بوقمرة : « دور التعليم فى تنمية الذاتية العربية »
المستقبل العربى العدد ٤٠ ، يونيو ١٩٨٢ ص ١١٤ .

الحديقة بنشاط البحث لأن مؤسسات التعليم العالي هي في الغالب مؤسسات تعليم أكثر منها مؤسسات بحث أو خدمات اجتماعية (٣٠) كما أن المناهج وطرق التدريس لعبت دورا كبيرا في غياب المناخ العلمي الذي يتطلبه البحث وفي ضعف إنتاجيته ، وكما قال حامد عمار فإن بحوث الجامعات على مختلف مستوياتها وفي معظم مجالات التخصص لا تمثل بحوثا متكاملة لأنها ليست منبثقة من السعي إلى حل مشكلة أو تطوير عمل معين تقتضيه جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية (٣١) .

إن مفهوم التنمية في العالم العربي هو مفهوم مرادف للمشاريع واستيراد المعدات الأجنبية وهذا أدى إلى وجود فجوة كبيرة بين عالم التنمية وعالم العلم والتكنولوجيا ، كما أدى إلى استخدام أسلوب التزيم في نقل التكنولوجيا والتي تعامل على أنها سلعة أكثر منها معرفة علمية يمكن أن تطوع لخدمة الاحتياجات المحلية ، وهذه السلع الانتاجية والاستهلاكية لا تؤثر في حياة الجمهور العام وإنما فقط في طبقة متوسطة صغيرة .

إن نشر التعليم والنهوض بالبحث العلمي من أهم وسائل تحقيق أهداف التنمية ، والبحث العلمي هو الأساس لانتشار التكنولوجيا وتنمية المعرفة والذنون الانتاجية الحديثة وبناء الأجيال الصاعدة فكريا وسياسيا واجتماعيا ، لذا فإن التعليم العالي يعتبر عاملا من عوامل الإسراع في البنى التحتية والذهنية للتطور التكنولوجي في المستقبل . والمعرفة التكنولوجية لا يمكن شراؤها بل يجب تعلمها ولكن سياسة الدول العربية في مجال العلوم والتكنولوجيا تهدف إلى الحصول على الأدوات والخدمات أكثر مما تهدف إلى استيعاب التكنولوجيا نفسها .

وإذا كان البحث العلمي هو الأساس في انتشار التكنولوجيا وتنمية

(٣٠) أطوان زحلان ، العلم والسياسة العامة في الوطن العربي .

بيروت . مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٧٩ ص ١٠٣ .

(٣١) حامد عمار : « حول التعليم العالي العربي والتنمية » المستقبل

العربي العدد ٤٠ ، يونيو ١٩٨٢ ص ١٢٨ .

المعرفة والفنون الانتاجية الحديثة وأن نقل التكنولوجيا يتطلب بناء البيئة التكنولوجية من خلال تطوير المؤسسات والهياكل التي تتطلبها عملية التطور التكنولوجي ، فان مراجعة المناهج وطرق التدريس تمثل ركنا أساسيا فى عملية خلق واستيعاب التكنولوجيا الحديثة وبالتالي فانه لا بد من اصلاح المناهج فى مؤسسات التعليم العالى وجعل العملية التدريسية عملية بحثية تعاونية بين المعلمين من جهة (٢٢) وبين المعلمين والطلاب من جهة أخرى لأن البحث العلمى يخدم أغراض التنمية الذاتية بالنسبة للمعلمين والطلاب على السواء . كما يجب إعادة توجيه التعليم العالى واصلاحه عن طريق العناية بالدراسات العملية والفنية وانشاء معاهد البحث فى مثل تلك المجالات .

* * *

● المشكلة الادارية :

ان ادارة التعليم العالى تعتبر عاملا أساسيا فى كفاءة هذا التعليم وبالتالي فان حسن الادارة يؤدى فى النهاية الى تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية المتمثلة فى تخريج الكفاءات بالمواصفات المطلوبة . وكما قال بيتر دركر (Peter Drucker) فان تخلف الدول النامية فى التنمية يرجع فى الأساس الى تخلفها فى الادارة ، فمؤسسات التعليم العالى لا تقل عددا ولا تختلف نوعا عن الأجهزة البيروقراطية الأخرى من حيث تدنى الانتاجية وعدم وجود الاحساس اللازم بقيمة الوقت ، وتفشى الفساد والمحسوبية . ولذا فان ادارة مؤسسات التعليم العالى ليس بالأمر اليسير ، فهى تحتاج الى استخدام الطرق والأساليب الادارية الحديثة والقيام بالوظائف الادارية المتعددة من تخطيط وبرمجة وميزانية وغيرها وذلك من أجل الوصول الى أهدافها فى أقصر وقت وبأقل تكلفة ممكنة . ومن أهم الوظائف الادارية لمؤسسات التعليم العالى هى وظائف

Christopher Burn « Some Optimistic Proposals for (٢٢) apessemistic Time » **Higher Education Review** Vol 12 No. 2 Spring 1980 p. 4 .

(١٠٠ — التربية ومجالات التنمية)

المقبول والتسجيل بالنسبة للطلاب ووظائف التوظيف والتدريب بالنسبة للأستاذة والموظفين ، ووظائف المتابعة والتقويم بالنسبة لجميع الأعمال والنشاطات العلمية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية • وكما نال الدكتور عبد الله عبد الدائم فان خاتمة المطاف فى خطة التعليم العالى ليست هى زيادة عدد المتخرجين أو توزيعهم على الأقسام والفروع وعلى الفئات الاجتماعية الأكثر تلاقؤا مع مطالب الخطة الاقتصادية والاجتماعية وحاجات سوق العمل « بل الأصل والخاتمة أن نقدم للداخلين فى فروع التعليم وأقسامه اعدادا قادرا فى محتواه وأساليبه على أن يخرج لسوق العمل والمجتمع النوعية المطلوبة من الاختصاصيين والمستوى الكفء من الفنيين والعلماء الذين تحتاج اليهم الثورة العلمية والتكنولوجية فى عصرنا » (٣٣) • ولذا فان وظائف التوظيف والتدريب تستحق الاهتمام المتزايد من قبل مؤسسات التعليم العالى لما لها من أثر فعال على كفاءة القوى العاملة بهذه المؤسسات وبالتالي تؤثر فى النهاية فى عملية الوصول الى أهداف هذه المؤسسات المتمثلة أساسا فى تخريج الكفاءات العالية التى يحتاج اليها المجتمع وعملية التنمية الشاملة •



● التوظيف :

يعتبر التوظيف من المحاور الأساسية فى موضوع القوى العاملة ، فهو اللبنة الأولى فى تطوير وتنمية القوى العاملة بالمؤسسة وهو يعتمد على عمليات تخطيطية سابقة وعمليات ادارية لاحقة تكون فى مجموعها تخطيط وإدارة القوى العاملة بالمنظمة • فالتوظيف يتطلب حصر الوظائف الشاغرة والمشغولة ومعرفة متطلبات كل وظيفة كما يتطلب حصر أسواق العمل الفعلية والمصادر الكامنة أو المحتملة لسد الطلب من الحاجات الوظيفية بالمؤسسة ، ومن ثم يتطلب الوصول الى تلك المصادر الفعلية

(٣٣) عبد الله عبد الدائم: التربية فى ألبلاذ العربية.، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٩ (الطبعة الثالثة) ص ٢٠٠ .

والمحتملة وبدء عملية التحفيز باستعمال الأساليب العملية الواقعية .
ومن ناحية أخرى فإن التوظيف يتطلب اختيار أفضل العناصر المتقدمة
للعمل وتعيينها على الوظائف التى تتناسب مع مؤهلاتها العلمية ومهاراتها
وخبراتها ومتابعة سلوكها فى العمل وتقويم أدائها .

والتوظيف عملية محورية أساسية تحكمها عوامل ثنية تتعلق
بموضوع الوظائف نفسها من وصف وتوصيف وحصر للاحتياجات
الوظيفية وتجنيد واختيار لأحسن المهارات والكفاءات الموجودة كما
تحكمها أيضا عوامل ادارية تتمثل فى الاجراءات اللازمة للقيام ببعض
أو معظم العمليات الفنية . ولا بد من اشراك الأقسام والدوائر المعنية فى
عملية الاختيار سواء أكان ذلك عن طريق اعداد قوائم الاحتياجات أو دراسة
طلبات الالتحاق وترتيب قوائم المتقدمين . وقد أشار ميغنسون (٣٤)
الى أن الأقسام والدوائر المعنية أقدر على تحديد مواصفات الوظائف
التي تتبع لها وعلى تحديد المتطلبات الشخصية لشاغلي هذه الوظائف
من مؤهلات ومهارات وتدريب وخبرة .

ان عملية الاختيار أو اتخاذ القرار بشأن من سينتمى الى المؤسسة
من بين المتقدمين هو محور عملية التوظيف وتعتمد عليه عملية التنمية
والتطوير فى المستقبل . وفى هذا الخصوص يقول ميغنسون :

« اننا لا نبالغ اذا قلنا ان اختيار القوى العاملة فى المؤسسة يحدد
الى مدى بعيد مستقبل المؤسسة نفسها لأنه لا يمدّها بأشخاص يقومون
بعمل الوظائف الحالية فحسب ، وانما يوفر لها أيضا مصدرا مفتوحا من
القوى العاملة يمكن عن طريق التنمية والتطوير والترقى أن تمثل المواقع
القيادية فى مستقبل المؤسسة » (٣٥) .

وقد تناولت بعض البحوث عملية الاختيار فى المؤسسات التعليمية

Meggison, Personnel and Human Resources (٣٤)
Development, Home Wood, Illiones : Richard Irwin, Inc. 1977
p. 204.

وأوضحت أن أثرها يختلف عن أثر الاختيار فى المنظمات الأخرى .
فقد أوضح « بيتر بلاو » فى دراسته « تنظيم العمل الأكاديمى » أن
أعضاء هيئة التدريس فى مؤسسات التعليم العالى يتم اختيارهم على
أساس قدراتهم البحثية والتدريسية وأنه كلما تركت عملية الاختيار فى
يد الإدارة المتوسطة كلما كان الناتج هو الحصول على أساتذة دون
المستوى فى قدراتهم البحثية والتدريسية بعكس الحالات التى يتم فيها
الاختيار عن طريق الإدارة العليا أو الدوائر الأكاديمية المتخصصة فى
تلك المؤسسات^(٣٦) ، وقد أوضح « بلاو » أثر تعيين أعضاء هيئة التدريس
من قبل الإدارة عامة فيما يلى :

« وباختصار فإن الأثر الكبير الذى يتركه الإداريون فى اختيارهم
لأعضاء هيئة التدريس يعتبر عائقا للانتاجية العلمية فى المؤسسات
الأكاديمية لأنه يؤدى الى تعيين أساتذة ذوى انتاجية ضعيفة كما يؤدى
الى استقالة أكثر الأشخاص انتاجية من الأساتذة الموجودين والى
الاحباط وعدم الرضاء اللذين يؤديان الى اعاقه الجهود البحثية بالنسبة
لبقية الأساتذة »^(٣٧) .

● التدريب :

ان القوى العاملة مهما كان نوعها ومهما كانت كفاءتها ومستواها ،
عرضة للصدى الفكرى والمعرفى ، فبالثالى تحتاج فى صقلها الى ما يستجد
من طرق ووسائل للحصول على المعرفة والمهارات . فتدريب القوى العاملة
فى أى مؤسسة من المؤسسات ضرورى بالنسبة لتطورها وتنميتها ،
أما نوع التدريب ومستواه ومدته فهى متغيرات تفرزها ظروف المؤسسة
من عوامل مادية وسياسية واجتماعية وعوامل المخاطرة والأمن والانتماء
وغيرها . وكما قال « شيندر » فليس هدف المؤسسة هو الحصول على

Peter Blau, *The Organization of Academic Work*, (٣٦)

New York : John Wiley & Sons, Inc., 1973 p. 244.

(٣٧) نفس المرجع السابق ص ٢٤٤ .

أشخاص يستطيعون القيام بالأعمال الموكولة لهم فقط بقدر ما هو الحصول على أشخاص يمكن أن ينموا ويتطوروا وتتفتح مواهبهم الوظيفية من خلال الأعمال التي يقومون بها داخل المؤسسة^(٣٨) . وقد أجرى معهد البحوث الاجتماعية في جامعة « مثنجن » سلسلة من الدراسات على مدى عقدين من الزمان لمعرفة العوامل التي تحدث الرضاء الوظيفي لدى الأفراد وانتهت الى تقرير عاملين اثنين هما: الفرصة للنمو والقدرة على التعلم^(٣٩) .

والتدريب يعتبر من المحاور الأساسية في تطوير وتنمية القوى العاملة في أى مؤسسة من المؤسسات ، وهو بالضرورة يتضمن التعليم رغم اختلافهما في أن التدريب يتجه بالدرجة الأولى نحو الوظيفة في حين أن التعليم يتجه نحو الفرد ، ولذا فالتدريب غالبا ما تكون مدته قصيرة كما أن مواده وأدواته يغلب عليها الجانب العملي أكثر من الجانب النظرى .

والواقع أن التدريب هو جزء من التعليم لأن أى تدريب يقتضى بالضرورة الاسام بالمعلومات سواء أكانت عملية أو نظرية وفى مدة طويلة الأجل أو قصيرة الأمد وسواء أكان الهدف منها تحسين الأداء أو الاثراء للحاجات النفسية والفكرية العامة . والتدريب ينقسم الى تدريب منتظم وتدريب غير منتظم والتدريب غير المنتظم هو الذى يأتى نتيجة ظروف طبيعية وعن طريق مخالطة أو مجالسة الآخرين فى حين أن التدريب المنتظم يخضع لهيكلية معينة تتم مسبقا عن طريق التخطيط والتنظيم . والتدريب المنتظم هو عبارة عن تنسيق للاحتياجات التدريبية والسياسات والموارد ، فهو يتطلب تفاصيل عن التدريب المتوقع لأفراد القوى العاملة من حيث التقسيمات المختلفة والمتطلبات التدريبية للأقسام والادارات المختلفة ومن حيث تحديد المسؤوليات بالنسبة لكل بند من بنود التدريب

Benjamin Schneider, Staffing Organizations, (٣٨)
California : Goodyear Publishing Company, Inc. 1976 p. 22.

Warren Pennis, The Unconscious Conspiracy: Why (٣٩)
Leaders Can't Lead, New York : Amacon, 1976 p. 139.

وتحديد الميزانيات والأرقام حسب التقسيمات المختلفة • ثم تأتى بعد ذلك مسألة كيفية مقابلة هذه الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج وتنفيذها وقياس أثرها وفعاليتها بالنسبة لانتاجية القوى العاملة والتي تتدلل فى تضيق الفجوة التدريبية أو الفرق بين ما يجب أن يعمله الأفراد بالمؤسسة وبين ما يفعلونه فى واقع الأمر •

ان العناية والتركيز فى التوظيف والتدريب يجب أن توجه نحو تقويم الأداء بالنسبة لأفراد القوى العاملة فى المؤسسة التعليمية ، ومحورية تقويم الأداء تنبع من أنها تعتمد عليها الجهود التخطيطية المسابقة والجهود التنفيذية والإدارية اللاحقة ، والاعتبارات النفسية والاجتماعية المتعلقة بالحواسز والمكافآت والعدالة والجزاءات وفى تقسيم العمل وتحديد المهام ومتابعه الأداء •

وتقويم الأداء لا يمكن أن يتم بشكل فعال ومنصف الا فى ظل نظام للاتصالات الادارية يسهل معها نقل المعلومات الكافية والمناسبة ويحدث معها نوع من التفاهم المتبادل بين مختلف الفئات بالنسبة للقوى العاملة فى المؤسسة وبخاصة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس ، وباتباع قنوات للاتصال نتصف بالعلمانية والأعلاقية • وفى هذه الحالة يمكن لنتائج التقويم أن تساعد بدورها فى تنقية المعايير ووضع المواصفات التى يسرشد بها فى تخطيط عمليات التوظيف والتدريب وبالتالي زيادة انتاجية الأفراد وزيادة فعالية المؤسسة •

● خلاصة :

فى هذا البحث تناولنا دور التعليم العالى فى اعداد الكفايات العالية من القوى العاملة ، وقد ركزنا على أهمية القوى العاملة وموضوع الاستثمار فى الانسان ، وقد تناولنا التعليم العالى فى نشأته وتطوره ومفاهيمه الحديثة ، كما تحدثنا عن مشاكله فى الدول النامية وخاصة فى الوطن العربى • وقد أوضحنا أن دور التعليم العالى لن يكون فعالاً ما لم

يراعى القائمون عليه احداث عدة تغيرات فى بنيته وهيكله ، كما لابد أن يراعوا القيام بالاصلاحات اللازمة فى مناهجه وطرق بحثه وادارته من اذيار للكفاءات العالية وتدريبها وتحفيزها والمحافظة عليها وتقويم أدائها •

فالتعليم العالى لا يمكن أن يؤدى الى اعداد الكفاءات العالية التى يحتاج اليها المجتمع ما لم يعمل هذا التعليم وفق أهداف وتوقعات محددة وما لم يصلح من طرق اختياره للقوى العاملة به وتدريبها وتطويرها وتنميتها ، وما لم يركز على البحوث فى مناهجه وطرقه ، كما لابد أن تعمل كل هذه المتغيرات وفق توقعات معقولة لأنماط القوى العاملة فى المستقبل • ولذا كان على الاداريين ومخططي التعليم العالى أن يلموا بمثل هذه الطرق والمنظورات التى تستخدم فى تقدير الاحتياجات من القوى العاملة ، وبالتالي يمكن للمعلمين أن يرشدوا اتجاهات ورغبات الطلاب كيما تلتقى بمتطلبات المجتمع للتنمية الشاملة •

* * *

مراجع الفصل الخامس

(أ) باللغة العربية :

● كتب :

- ١ — الجمالى ، محمد فاضل ، نحو توحيد الفكر التربوى فى العالم الاسلامى ، تونس ، الدار التونسية للنشر ، ١٩٧٨ .
- ٢ — العربية ، المنظمة ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، القاهرة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٦ .
- ٣ — النجيبى ، محمد لبيب ، دور التربية فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدول النامية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٦ .
- ٤ — النشار ، محمد حمدي ، الادارة الجامعية : التطوير والتوقعات ، القاهرة ، اتحاد الجامعات العربية ، ١٩٧٦ .
- ٥ — زحلان ، انطوان ، العلم والسياسة العلمية فى الوطن العربى ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٧٩ .
- ٦ — صيداوى ، أحمد وآخرون ، الانماء التربوى ، بيروت ، معهد الانماء العربى ، ١٩٧٨ .
- ٧ — عبد الدائم ، عبد الله ، الثورة التكنولوجية فى التربية العربية ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٤ .
- ٨ — عبد الدائم ، عبد الله ، التربية فى البلاد العربية : حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٩ .
- ٩ — عبد الدائم ، عبد الله ، التخطيط التربوى : اصوله واساليه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية ، بيروت ، دار العلم للملايين (الطبعة الرابعة) ١٩٨٠ .
- ١٠ — عبود ، عبد الغنى ، ادارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٩ .
- ١١ — عكراوى ، متى ، ثمر العائدات البترولية العربية فى الانماء التربوى والثقافى العربى فى رياض الصد ، ثمر العائدات البترولية فى الانماء العربى ، بيروت ، ندوة الدراسات الانمائية ، ١٩٧٥ .

- ١٢ — عليش ، محمد باهر ، ادارة الموارد البشرية ، الكويت ، وكالة المطبوعات .
- ١٣ — مطاوع ، ابراهيم عصمت ، التخطيط للتعليم العالى ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٣ .
- ١٤ — مرسى ، محمد منير ، التعليم الجامعى المعاصر : قضايا واتجاهاته ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ١٥ — مرسى ، محمد منير ، الادارة التعليمية : اصولها وتطبيقاتها ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٨٢ (طبعة مزيده ومنقحة) .
- ١٦ — منصور ، احمد منصور ، قراءات فى تنمية الموارد البشرية ، الكويت ، وكالة المطبوعات ١٩٧٦ .
- ١٧ — منصور ، احمد منصور ، المبادئ العامة فى ادارة القوى العاملة ، الكويت ، وكالة المطبوعات ١٩٧٣ .
- ١٨ — منصور ، احمد منصور ، تخطيط القوى العاملة بين النظرية والتطبيق ، الكويت ، وكالة المطبوعات ١٩٧٥ .

● بحوث ودوريات :

- ١٩ — العائب ، احمد عبد الرحمن ، التعليم العالى واعداد القوى العاملة (استفسل) الجزائر ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨١ .
- ٢٠ — بعمرة ، أبو بكر مصطفى « المعوقات الادارية لعملية التنمية فى دول العالم الثالث » **المجلة العربية للإدارة** العدد الاول والثانى المجلد الرابع — يونيو ١٩٨٠ .
- ٢١ — بوقمرة ، هشام ، « دور التعليم فى تنمية الذاتية العربية » **المستقبل العربى** العدد ٤٠ يونيو ١٩٨٢ .
- ٢٢ — حسن ، عبد الباسط محمد ، « دور الجامعات فى التنمية » **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، العدد الثامن سبتمبر ١٩٧٥ .
- ٢٣ — دياب ، طه تايه وصالح ، سنابى مظلوم ، « التعليم الجامعى والعالى والتنمية » **مجلة اتحاد الجامعات العربية** العدد ١٦ سبتمبر ١٩٧٥ .
- ٢٤ — سليم ، محمود السيد ، « الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية » **المستقبل العربى** العدد ٤٠ يونيو ١٩٨٢ .
- ٢٥ — سليم ، محمود السيد ، « الجامعات والوظيفة الاجتماعية للعلم » **الفكر العربى** العدد ٢٠ السنة الثالثة مارس / ابريل ١٩٨١ .

٢٦ — عيسوى ، عبد الرحمن ، « دور التعليم العربى فى تنمية الفكر العلمى » مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد ١٦ سبتمبر ١٩٧٩ .

٢٧ — كارلسون ، جنار ادلر « بعض التوقعات المستقبلية فى ميدان التعليم العلمى » مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد الرابع عشر سبتمبر ١٩٧٨ .

٢٨ — نجار ، شكرى « الجامعة ووظيفتها الاجتماعية والعلمية » الفكر العربى العدد ٢٠ السنة الثالثة ، مارس / ابريل ١٩٨١ .

٢٩ — نجم ، أحمد حافظ ، « التعليم الجامعى والعالى : تطويره وحل مشكلاته » مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد الخامس عشر مارس ١٩٧٥ .

(ب) باللغة الانجليزية :

1 — Ahmed, Basher & Blaug, Mark (eds) the Practise of Manpower Forecasting A Collection of Case Studies, New York : Elsvier, 1973.

2 — Arimtage, Peter, « Into the 1990' S » Higher Education Review Vol. 13, No 1 Autumn 1980.

3 — Bennis, Women, The Unconcious Conspiracy Why Leaders Can't Lead ? New York : Amacon, 1976.

4 — Blou, Peter, The Organization of Academic Work, New York : John Wiley & Sons, Inc., 1973.

5 — Brubacher, John, A History of the Problems of Education, London : Mc Graw - Hill Book Company, Inc. 1947.

6 — Burgers, Tyrell, « Change and Content » Higher Education Review Vol. 13, No. 1, Autumn 1980.

7 — Dore, Roland, The Diploma Disease - Education, Qualification, and Development, Los Angeles - George Allen & Unwin, 1976.

8 — Harbison, Frederick, « The Need of Developing Human Resources » in Stephen Spiegelglas & Charles Welsh (eds.) Economic Development Challenge and Promise, New Jersey : Prentice - Hall, Inc. 1970.

9 — Hurn, Christopher, « Some Optimistic Proposals for a Pessimistic Time » **Higher Education Review** Vol. 12 No. 2 Spring 1980.

10 — Megginson, **Personnel and Human Resources Development**, Homewood, Illinois : Richard Irwin Inc. 1977.

11 — Neave, Gray, « Higher Education and Regional Development » **Higher Education Review** Vol . II No. 3 Summer .

12 — Newsan, Peter, « Providing for a System of Continuing Education » **Higher Education Review** Vol. 12 No. 2 Spring 1980.

13 — Pamea, H. **Forecasting Educational Needs for Economic and Social Development**, Paris, OECD Publications, 1962.

14 — Schneider, Benjamin, **Staffing Organizations**, California : Good Year Publishing Company, Inc. 1976.

15 — Schultz, Theodore, **Investment in Human Capital : The Role of Education and of Research**, New York : The Free Press, 1971.

16 — Shils, Edward, «The Modernization of Higher Education» in Weiner (ed.) **Modernization : The Dynamics - of Growth** , New York : Basic Book, Inc. Publishers, 1966.

17 — Stodd, Graham, « An Alternative Approach for the Colleges of Higher Education » **Higher Education Review**, Vol - 12 Spring 1980.

18 — Woodley, Alan, «How Open is Open» **Higher Education Review**, Vol. 13 No. 1 Autumn, 1980.

* * *

الفصل السادس

خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته

- مقدمة
- الفلسفة : معناها وتطورها
- واقع النظام التعليمي العربي .
- الخلفية السياسية للنظام التعليمي العربي
- الخلفية الاقتصادية للنظام التعليمي العربي
- الخلفية الاجتماعية للنظام التعليمي العربي
- خاتمة .

خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته(*)

● مقدمة :

إذا كانت وحدة الوجود الصغير « الموناد » تعكس في تكوينها العالم الكبير (١) ، فهل يعكس نظام التعليم العربي ، بوصفه وحدة وجود اجتماعي ، التوجهات الفلسفية والأيدولوجية الاجتماعية التي تنتظمه وتحدد مساره ؟ وبمعنى آخر : في أي إطار يمكن الحديث عن فلسفة النظام التعليمي العربي ؟ بأي فلسفة نسير ؟ وما هو أثرها على نظم التربية العربية ؟ هذا ما سنحاول بحثه وتقصيه خلال عرض موجز لمعنى الفلسفة وتطورها ولواقع النظام التعليمي العربي وخلفياته السياسية والاقتصادية والاجتماعية آملين أن نصل الى تلك الخطوط العامة التي تنتظم هذه الخلفيات وتمثل في النهاية صورة موجزة لفلسفة النظام التعليمي العربي .



● الفلسفة — معناها وتطورها :

لقد كانت الفلسفة في الماضي طريقة في الحياة ومحبة للحكمة (٢) ولكنها في الوقت نفسه كانت تجريداً للحياة أو محبة نظر ، فهي لم تعن

(*) بحث أعد أساساً لندوة « التعليم والنحل » المنعقدة بالمعهد العربي للتخطيط بالكويت في الفترة ما بين ١٥ — ١٨ مايو ١٩٨٢ .

(١) انظر في هذا الخصوص الفيلسوف الألماني ليبنتز (Leibnitz) ونظريته عن الموناد

The Microcosm Mirris the Macrocosm : (Monads) .

(٢) انظر الفلاسفة اليونانيين في القرن الرابع قبل الميلاد وبخاصة سقراط وأفلاطون وأرسطو .

بما هو كائن بقدر اهتمامها بما يجب أن يكون • لقد كانت عملية عقلانية خلقية فى الأساس ، أدت نتائجها المنطقية الى التصوف والانزواء عن الأشياء والحياة • وربما كان ذلك هو السبب فى أن الفلسفة — على الرغم من مناداتها بمبادئ خلقية وقيم معيارية — لم تؤثر تأثيراً مباشراً فى واقع المجتمعات ووسائلها التربوية التى كانت تسير فى اطار من السلوك العملى ملتصق بهدى البيت وأماكن العمل ودور العبادة •

لقد كانت الفلسفة فى الواقع ترفاً فكرياً وبرجاً عاجياً قام على أكتاف الفراغ الذى أوجده عامة الشعب لتستغله فئة محدودة صارت صناعتها التفكير بينما تركت الأغلبية العظمى تشغل بأعمال الوفرة الاقتصادية من زراعة وحدادة وتجارة ، وربما كان ذلك هو منشأ التعليم النظرى وطغيانه على غيره من أنواع التعليم الفنى والحرفى والمهنى • وربما فسر ذلك أيضاً النظرة الى التعليم المدرسى كتنظيم أكاديمى منعزل عن اهتمامات الناس وأنشطة العمل اليومى ، حيث يعيش النشء فترة زمنية طويلة من الطفولة الاجتماعية يبتعد فيها تماماً عن مزاولة الأنشطة الاقتصادية ، فالتعليم المدرسى ينشأ اذن فى ظل اقتصاديات الوفرة ويعكس مصالحها ويصبح منعزلاً عن مواقف الصراع الاجتماعى ومظاهره أو يكون على الأقل حيادياً فى مثل تلك المواقف •

وقد كانت الفلسفة غيرية فى مثيراتها ودوافعها وان اختلفت تلك المثيرات والدوافع عبر التاريخ ، فانسان الأمس كان مشدوداً بدوافع البحث عن مكانه فى هذا الكون العظيم ولذا كان اهتمامه متجهاً نحو بنائه وتكوينه وتفسيره بهدف الوصول الى الأمن والمنعة والاستقرار ، أما انسان اليوم فهو مشدود بدوافع البحث عن تغيير هذا الكون واعادة بنائه وهيكلته بهدف التحكم فيه والسيطرة عليه • واذا كان عامل الخوف هو الدافع للتجريد والنظر فيما وراء الطبيعة بالنسبة لانسان الأمس ، فان الخوف الممزوج بالأمل يمثل الدافع الأساسى لانسان اليوم ، ليس للنظر الى ما وراء الطبيعة فحسب ، وانما للوصول الى تصور مستقبلى

لهذه الطبيعة بعدما اطمأن انسان اليوم بعض الشيء لعوامل الثبات من ما وراثيات •

كانت الفلسفة قديماً تركز على المشاكل الكبرى للمجتمع والتي تمثل أنماطاً أو اتجاهات متعارضة مع القيم والمثل ولا تلاحظها الجماعات أثناء ممارستها للحياة في ميادينها المتعددة لأنها كانت في معظم الأحيان غير واضحة أو مستترة بالنسبة للواقع المعاش • فالسلوك الاجتماعي كثيراً ما يتعد عن المثل العليا أو الأهداف الكبرى دون أن يتبين الأفراد تسبب الأهداف (goal displacement) أو بعدهم عن نقطة الانطلاق • ولذا قامت الفلسفة على افتراض أن الانسان العادي في المجتمعات لا يفكر دائماً بالعقل والمنطق ، وأن الحقيقة الاجتماعية وحدها ليست كافية لتحريره من الظلم والفاقة والجهل والمرض أو توفر له الرخاء والعدالة وتذوب الفوارق بين الطبقات ومن هنا كانت مناداة الفلسفة بالمثل والقيم الخلقية العليا وفصلها عن الخبرات والتجارب ، فأصبح للقيم بالتالي منطق صوري (formal logic) ووضع أنطولوجي (ontological) بينما صارت الحقائق لها منطق مادي ووضع معرفي (epistemological) .

لقد كانت الفلسفة أما للعلوم وقد انفصلت تلك العلوم عن رحم الأم عبر التاريخ محدثة بذلك تغيرات كبيرة في محتوى الأم وهيكلها وأساليبها ، فمن اهتمام بالبناء والنظريات الى تركيز على الخبرات والمواقف ، ومن تشديد على الكلية والشمول الى تركيز على الجزئية والتخصص ، ومن ايمان بالقياس والتحليل الى تعويل على الاستقراء والتركيب ، ومن تشديد على الموضوعي والمطلق الى تركيز على الذاتي والنسبي •

وكان الكون عامة هو مادة للفلسفة واطاراً لموضوعاتها ومجالاً لتجريداتها منحصراً في أربعة مباحث أساسية هي المنطق والوجود والمعرفة والقيم ، وكان هدف الفلسفة من كل ذلك هو البحث عن حقيقة المطلق في عالم الموراثيات التي تثير الدهشة لدى الانسان وتولد عنده النزعة الفلسفية وحب البحث والاستقصاء • وقد عبرت هذه الدهشة

عن نفسها فى منظومات متعددة عبر التاريخ كان آخرها التناقض الواضح بين الحقائق والقيم ، أو الوضعية والمعيارية وبين المعقول واللامعقول أو الوجود والعدم . وفى محاولاتها لاحتواء تلك المتناقضات نزلت الفلسفة من عليائها مستخدمة المنطق واللغة المنطقية (ideal language) تارة ، والحدس العام (common sense) واللغة العامية (ordinary language) تارة أخرى ، وأصبحت الفلسفة اليوم عبارة عن نقد للخبرات والتجارب الذاتية واتخاذاً للمواقف فى شتى المرافق الحياتية ، الفكرية منها والوجدانية ، وأصبحت الفلسفة التربوية عملية نقدية للأفكار التربوية واتخاذاً للمواقف الفكرية من المشاكل التربوية ، فهى نشاط فكري منظم يهدف للاختيار بين مواقف محددة أو مسارات متعددة وفى اطار منظومة من الأهداف العليا أو الأيديولوجية الاجتماعية العامة .



● واقع النظام التعليمى العربى :

لقد تعددت الأمثال التى تنادى ببطلان العجب لدى معرفة السبب ، وسهولة الدواء لدى تشخيص الداء ، ولكن لكل قاعدة شواذ نقيم الدليل على صدق القاعدة وصحتها : فمعرفةنا بواقع النظام التعليمى العربى وحيرتنا أو عجزنا عن اصلاح أحواله تمثل احدى الشواذ لتلك القاعدة العامة . والواقع أنه ما اتفق المربون على موضوع ما مثل اتفاقهم على مشخصات الواقع التعليمى أو أزمة التعليم فى الوطن العربى (*) . ومما لا شك فيه أن أزمة التعليم فى الوطن العربى هى جزء من أزمة

(*) انظر فى هذا الخصوص ، جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، تقرير لجنة وضع استراتيجية تطوير التربية فى البلاد العربية (بيروت : المنظمة ، ١٩٧٩ : جميل صليبا ، مستقبل التربية فى الشرق العربى (بيروت : منشورات عويدات ، ١٩٦٧) : فاخر عاقل ، معالم التربية : دراسات فى التربية العامة والتربية العربية (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٨) ، وعبد الله عبد الدائم ، التربية فى البلاد العربية : حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٦) .

دولية تتمركز في العالم الثالث أو النامي وان كانت جذورها تمتد الى العالم المتقدم على السواء (*) .

وأول ما يسترعى الانتباه في مشخصات هذا الواقع هو أحادية التوجه الكمي أو اتباع استراتيجيات النمو الكمي للتعليم^(٣) ، والتي صارت كمثل « المنبت لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى » ، فهي استراتيجية لم تف بحاجات التعليم الكمية ولم تنبثق على نوعية التعليم وجودته التي كانت عليه في وقت سابق من الزمان . فعلى الرغم من الزيادة في أعداد المدارس والمعلمين والتلاميذ والكتب والأدوات والمعدات وفي ميزانيات التعليم ونفقاته العامة ، إلا أن هذا التعليم لم يستطع الوصول الى أعداد أكبر من أبناء الوطن العربي ممن هم في حاجة اليه ، كما أنه لم يصلح كثيراً من شأن الأفراد الذين حظوا به ، فليس غريباً أن يحذر بعض المربين من أسطورة التعليم الأكاديمي الذي يستخدم لتضليل الشعوب المحرومة من أهل الريف والذي لا يستطيع أن يفيد منه أو يحوله الى حقيقة واقعة سوى أقلية بسيطة محظوظة^(٤) ، فما زالت الأمية منتشرة في أرجاء الوطن العربي ، وما زال التعليم الابتدائي والأساسي بعيداً عن مرحلة التعميم والالزام الفعلي . لذا فقد جارت الأصوات

(*) انظر في هذا الخصوص : فليب كومبز ، **أزمة التعليم في عالمنا المعاصر** ، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد (القاهرة : النهضة العربية ، ١٩٧١) : ادجار فور وآخرون ، **تعلم لتكوين** (الجزائر : اليونسكو : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٤) وزغلول راغب النجار ، **أزمة التعليم المعاصر** (الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٨٠) .

(٣) انظر : « تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقود ١٩٨٠ — ٢٠٠٠ : وثيقة العمل الرئيسية لاندوة الاقليمية حول مستقبل التعليم في البلدان العربية ، بيروت ، ٧ — ٩ تشرين الاول (أكتوبر) ١٩٨٠ » ، **مجلة التربية الجديدة** ، السنة ٧ ، العدد ٢١ (أيلول (سبتمبر) — كانون الأول (ديسمبر) ١٩٨٠) .

(٤) أحمد صيداوى ، « انغزو التربوى الغربى » **الفكر العربى** ، السنة ٣ ، العدد ٢١ (آيار (مايو) — تموز (يوليو) ١٩٨١) ، ص ٢٢٥ .

منادية بقومية المعرفة وقومية العمل العربى فى منحو الأمية^(٥) ، واتاحة الفرص التعليمية ، وتكافؤ الفرص فى العمل والنتائج وتوسيع ديمقراطية التعليم ، وترشيد الانفاق والتكلفة وتقليل الهدر المتمثل فى الاعادة والرسوب والتسرب وذلك وصولا الى الكفاية الداخلية للتعليم .

وقد غلبت السمات النظرية أو الأكاديمية على استراتيجيات النمو الكمية مما جعل النظام التعليمى العربى بعيداً عن حاجات العمل ونوعية الحياة ، وقد أثار ذلك عدة تساؤلات حول علاقة الكفاية الداخلية بالكفاية الخارجية لهذا التعليم : هل التوسع الكمية يصاحبه بالضرورة تدن فى نوعية التعليم ؟ أم هل التدنى النوعى هو مجرد انحراف عن معايير فنية يمكن الوصول إليها بمزيد من الجهد والعمل وادخال المستحدثات والتقنيات ؟ أم أن التدنى النوعى هو نتيجة سوء تنظيم موجود فى الهياكل والبنى التربوية والاجتماعية وأن نوعية التعليم أو كفايته الداخلية لا يمكن أن تتحدد إلا بعلاقته بالمجتمع أو الكفاية الخارجية ؟ فالذين يؤمنون بنظرية المترتبات الطبيعية للأشياء لا يقلقون كثيراً لمشكلة التدنى فى نوعية التعليم وإنما يرون تلاشى هذه المشكلة على المدى الطويل لأن النوعية ما هى إلا نتيجة التراكم الكمية المستمر وبالتالي فإن نوعية التعليم لا بد من أن تتحسن فى المستقبل البعيد . أما الذين يؤمنون بنظرية المشكلة كنقص أو انحراف عن المعايير إنما يشددون على مراجعة الأهداف التعليمية من حيث وضعها وانتقاؤها ، وادخال المستحدثات والتجديدات والتقنيات التعليمية من أجل تحسين نوعية هذا التعليم ، فهم بالتالى ينادون بإبطاء المسيرة التعليمية دون التوقف التام فى عملية الاسراع . وأما الذين يرون فى المشكلة سوء توافق فى البناء أو التنظيم فإنما يشددون على اعادة البنى التربوية فى المناهج والنظم وطرق التدريس

(٥) قمر الدين ثرنيع ، « دور تعليم الكبار فى تعليم الجماهير من أجل الوحدة العربية » ، فى : مركز دراسات الوحدة العربية ، « دور التعليم فى الوحدة العربية : بحوث ومناقشات ووقائع الندوة الفكرية التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية » ، ط ٢ (بيروت : المركز ، ١٩٨٠) ، ص ٧٨ .

والتقويم ، بحيث يتنوع التعليم ويستمر ويتجدد أو يستديم ، ويشمل التعليم الأكاديمي والفنى والتقنى والزراعى ٠٠٠ الخ ، كما يشمل البنى النظامية كالمدارس والجامعات والبنى غير النظامية كمراتر المجتمع ومراتر التدريب وبرامج التعليم الاضافى فى الجامعات •

وثانى مشخصات هذا الواقع هو أحادية التوجه النظامى فى هيجل التعليم وبنيه حتى صار مفهوم التربية عامة والتعليم خاصة مرادفا للعمل المدرسى انذى انحصر فى تلقين المعلومات للتلاميذ ، وصارت المدارس من جراء ذلك أنظمة تحافظ على الوضع الاجتماعى القائم بما فى ذلك سلطات المعلمين والاداريين ، فقد عكس هؤلاء سلطات المجتمع المركزية فى المعرفة والادارة وبالتالي حرصوا عليها حرصهم على مناهج الدراسة وطرق التدريس وقواعد وأنماط السلوك داخل وخارج جدران المدرسة • فالحل يخشى احداث أى تغيرات أساسية فى تلك المراكز والأوضاع أو لا يدرك على الأقل امكانية حدوث مثل تلك التغيرات • ولا غرو أن نجد اليوم المناذاة بأن التعليم النظامى أو الشكلى قد حصر تداول الخبرات التعليمية بين المعلم والتلميذ دون مشاركة من بقية أفراد المجتمع الآخرين كما حصر المسئولية التعليمية فى أضيق نطاق ممكن بدلا من جعلها ظاهرة عامة ومشاعة بين فئات المجتمع كافة ، وبالتالي أصبح عقبة كأداء فى وجه التغيير وفقد القدرة على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والاصلاح الاجتماعى^(٦) • وقد أدت أحادية التوجه النظامى هذه الى أحادية التوجه المركزى فى ادارة التعليم بحيث صار اتخاذ القرارات ورسم السياسات ووضع الخطط التربوية فى مجال المناهج وتدريب المعلمين واستيعاب الطلاب فى المراحل المختلفة — صارت كلها عمليات مركزية لا تشارك فيها الا فئات محدودة يغلب عليها الطابع الفنى والادارى • وثالث مشخصات هذا الواقع هو غربة التعليم فى محتواه ومنتهاه ،

Ivan Illich, Deschooling Society, World Perspecti- (٦)
ves, 44, series ed. Ruth Nanda Ansnen (New York : Harper and
Row, 1971) .

مما أدى الى الفوائض والنقصان والتهجير فى جانب مخرجات هذا النظام ، فالمناهج التعليمية هى مناهج اغترابية عن واقع العمل العربى وحاجاته ، كما أنها لا تتناول المشاكل الأساسية لواقع المجتمع العربى وتطلعاته ، وكما قال جواد رضا فان « مناهجنا الدراسية والكتب الموضوعة لتدريسها لم تجرؤ حتى الآن على طرح القضايا الاجتماعية الأساسية على الطلبة ، قضايا الثروة القومية وتوزيعها وأسباب بروز التناقضات الاجتماعية الحادة فى مجتمعاتنا ، طرحا علميا ، الأمر الذى يضطر الناشئة الى التماس الأجوبة عن تساؤلاتهم حول تلك القضايا فى مصادر خارجية » (٧) .

وعلى الرغم من ظهور التخطيط فى مجال التعليم الا أن تلك الجهود التخطيطية كانت فى معظمها هلامية الأهداف بالنسبة للموارد المتاحة ، فهى لم تعط الاعتبار الكافى لحسن استخدام الموارد الذاتية وعدالة التوزيع بين الفئات المتعددة والأعمال والأنشطة المختلفة ، كما أنها لم تكن متناسقة مع خطط التنمية القومية الشاملة - فى حال وجودها - . وقد أدى كل ذلك الى المناداة بضرورة الملاءمة بين المدخلات والمخرجات ، وبين المخرجات والبيئة الطبيعية والاجتماعية ، وذلك عن طريق بناء السياسات والاستراتيجيات التربوية الواقعية (realistic) ، وعن طريق تخطيط وتطوير المناهج وتدريب المعلمين وادخال العمل المنتج والتعليم الحرفى والمهنى فى المدارس والجامعات ومراكز التأهيل .

* * *

● الخلفية السياسية للنظام التعليمى العربى :

ان الفكر الاجتماعى لا ينبت فى فراغ وانما من تفاعل الأفكار التى تتخذ تجاه أوضاع معينة كتفسير لها أو ردود أفعال ازاءها ، وذلك فى ضوء مصالح معينة تمليها ضرورات الصراع والسعى نحو الغلبة والبقاء .

(٧) محمد جواد رضا ، العرب والتربية والحضارة (الكويت : مكتبة المنهل ، ١٩٧٩) ، ص ٣٧٢ .

والفكر التربوي بوصفه فكراً اجتماعياً هو وليد الصراع الذي خاضه الكثير من الفئات الاجتماعية المختلفة عبر التاريخ من أجل السيطرة على المؤسسة التربوية^(٨) . والواقع أن علاقة التربية بالسياسة هي علاقة قديمة وطيدة فطن اليها الفلاسفة والمربون — أمثال أفلاطون وأرسطو وروسو وديوى — الذين نادوا بمسئولية الدولة في التعليم وبضرورة العمل التربوي كبعد من أبعاد النشاط السياسى . وعلى الرغم من قدم هذه العلاقة الا أنها لم تبدأ في الظهور كبعد اجتماعى حقيقى الا فى أواسط هذا القرن نتيجة تراجع الخيوط الفكرية القديمة حول هذه العلاقة أمام نزعات الانزواء والانحصار فى مجال العمل الاجتماعى ، واشتداد قبضة العلوم النفسية على مجال التعليم .

لقد ولى ذلك الزمان الذى كان ينادى فيه بفصل التربية عن السياسة^(٩) ، ولذا لا يمكن للتربية العربية أن تتطور أو تتحول الى مصنع للأمة الجديدة الطامحة الى التحرر والتقدم والوحدة دون دعم سياسى صادق من القوى المهيمنة على المجتمع^(١٠) ، لأن التربية هي مؤسسة اجتماعية محكومة للقوى السياسية والاقتصادية التى تهيمن على ذلك المجتمع^(١١) .

ونظرة فاحصة الى الفكر التربوى توضح أنه أتى فى معظمه نتيجة تفاعل العقل العربى بالعقل الأجنبى دون أن يكون وثيق الصلة بالأوضاع الاجتماعية القائمة ودون أن يتاح له المجال للتحقيق العملى أو التأثير المباشر فى سير العملية التعليمية^(١٢) . وكما قال جواد رضا فان « عقم

(٨) المصدر نفسه ، ص ٣٤٧ .

(٩) عاتل ، معالم التربية : دراسات فى التربية العامة والتربية العربية ، ص ١٩٧ .

(١٠) صيدواى ، « الفزو التربوى الغربى » ، ص ٢٢٤ .

(١١) رضا ، العرب والتربية والحضارة ، ص ٨ .

(١٢) نعيم عطية ، « معالم الفكر التربوى فى البلاد العربية فى المائة سنة الأخيرة » ، الجامعة الأمريكية فى بيروت ، بيروت ، ١٩٦٦ ، ص ٢ .

الموضع التربوي العربي يرجع الى كونه لم يبن على تحليل الواقع
البحري والاجتماعي العربي تحليلاً علمياً ، مما يجعل التربية العربية
المعاصرة ذات طبيعه مدرسية معزولة عن امكانية الفعل في الحياة
الاجتماعية العامة — ولذلك كثيراً ما قدر لتلك القوى الفاعلة خارج المدرسة
أن يبطل — وبسهولة — مفعول عمل المدرسة العربية الحديثة رغم تقديمها
للناس على أنها مؤسسة علمية حديثة ••• ومفترض فيها أن تكون أداة
تغيير اجتماعي جذري » (١٣) • لذلك بقي الفكر التربوي العربي خارج
نطاق العمل التنفيذي اليومي ، وصار بناءً فوقياً غير واع لما تحته من
جدور ، كما أصبحت وظيفه النظريات التربوية من قبيل المواجهة والتربين
والحويل والتبرير • ومن هنا كان معظم الاصلاحات التعليمية مرتجلاً
أو مقبساً من اصلاحات الشرق والغرب دون أن تعكس تطور العمل
الاجتماعي في الوطن العربي •

وعلى الرغم من ظهور تيارات فكرية تربوية واصلاحية اجتماعية
تقدمية منذ أواخر القرن الماضي في الوطن العربي إلا أن هذه التيارات كانت
في الأساس تيارات توفيقية (eclectic) أو احيائية (revitalization)
غرضها الأساسي هو احداث التوازن بين التقدم المادي في الغرب
وما يصاحبه من اعمار وديمقراطية وكفاية اقتصادية ، والتقدم الروحي
في الشرق متمثلاً في ينابيع التراث والأصالة والعقيدة الاسلامية
وما يوافق ذلك من متطلبات التعاون والقومية والوحدة • وعلى الرغم
من دعوة بعض هذه التيارات الى توحيد الغايات ونظم التربية ومناهج
التعليم والفلسفات التربوية في البلاد العربية كما نادى بذلك فاضل
الجمالي (١٤) ، والقاء المسئولية على التعليم في تحقيق الديمقراطية
والوحدة العربية وتعزيز القدرات الانتاجية واكتساب المهارات المهنية

(١٣) رضا ، العرب والتربية والحضارة ، ص ٣٥٤ •

(١٤) عطية ، « معالم الفكر التربوي في البلاد العربية في المائة
سنة الأخيرة » ، ص ٩٩ •

والعلمية ، كما نادى بذلك ساطع الحصرى^(١٥) ، الا أن هذه الدعوات لم تجد اذناً صاغية نتيجة طبيعة الارادة السياسية فى الأقطار العربية ، والتى لم تكن لديها المصلحة الذاتية فى احداث تغييرات جذرية على البنى السياسية والاقتصادية التى تمكن تلك النداءات التربوية من القيام بوظيفتها الاصلاحية •

وعلى الرغم من أن بعض رواد الاصلاح — محمد عبده مثلاً — قد فطن الى أن المسألة والخواص والأغنياء لن يقوموا بأى اصلاح سياسى يتجه نحو الديمقراطية لأن من شأن ذلك أن يساويهم بسلائر الناس ويفقدهم الكثير من امتيازاتهم ، وبالتالي فإن الاصلاح لا بد من أن يأتى تحتياً — من أسفل — وعن طريق بناء قاعدة شعبية عريضة^(١٦) وليس فوقياً عن طريق النخبة — الا أنهم كانوا مخطئين فى ايمانهم بأن بث الثقافة وتغيير العادات الاجتماعية يجب أن يسبق الاصلاح فى الموضوعين السياسى والاقتصادى • وعلى الرغم من أن العمل التربوى قد يكون سباقاً للعمل السياسى وبالتالي يستطيع أن يمثل دوره فى ايقاظ الوعى لدى أفراد الشعب وتأهيلهم للعمل السياسى الاجتماعى ووضعهم فى صراع أو مجابهة مباشرة مع السلطة السياسية الا أن الاصلاح لن يتأتى ما لم يحسم هذا الصراع لمصلحة القوى الشعبية أو تتنازل السلطة السياسية عن بعض مواقفها لمصلحة الارادة الشعبية •

والحقيقة أن معظم رواد الاصلاح كان بعيداً عن الخطوة السياسية ، وبالتالي لم تجد أفكارهم تطبيقاً عملياً الا فى حدود ما تسمح به رؤى السلطة السياسية لظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية • فقد سارت الاصلاحات التربوية فى الواقع على نموذج التنمية الفوقية (develop-ment from above) والتعليم الاصطفائى كما هو الحال فى عهد محمد على فى مصر وفى عهد الاستعمار والعهود الوطنية ، وذلك على

(١٥) المصدر نفسه ، ص ٩٨ •

(١٦) المصدر نفسه ، ص ٢٨ •

الرغم من المناداة باتباع نماذج التعليم الشعبى والتنمية التحتية (development from below) أو الاعتماد على النفس (self - reliance)

لقد دخل الوطن العربى منذ قيام الدويلات فى العصر العباسى الثانى فى فترة من الجمود السياسى والاقتصادى ، ظل فيها الفكر الاجتماعى غريباً عن موطنه وبعيداً عن بيئته ، فغلبت عليه نزعات الزهد والتصوف والانزواء والمدح والثناء كما هو الحال فى عهد تفكك الخلافة الاسلامية وعهد الأتراك العثمانيين ، كما غلبت نزعات « التغريب » و « التشريف » و « التحديث » و « التمدين » كما هو الحال فى فترات الاستعمار وعمود الحكم الوطنى . لذا فقد أتى التعليم منسلخاً عن واقع الحياة ومحصوراً فى أفق النصوص المكتوبة من متن وحاشية وشرح^(١٧) . غرضه الأساسى هو اعداد رجال الدين لخدمة الأحوال الشخصية للمواطنين ، واعداد الموظفين لخدمة دواوين الحكومة المكتبية وأعمالها فى مجالات الانتاج والخدمات المظهرية .

وترجع هذه الظواهر الفكرية لعدة أسباب أهمها توجهات الحكم فى الوطن العربى والتى تستند الى شئ من الجبرية والتسيير والاعتقاد بتأصل الشر فى الانسان . فالإيمان بفصل الدين عن السياسة أو الآخرة عن الدنيا أبعد الكثيرين عن مقاومة الشرور وأتاح فرصة الاستبداد والافساد للحكام^(١٨) فكان البطش والارهاب وفقدان الثقة بالنفس واهدار الكرامة وضياع الحقوق . ومن هنا كان احتقار الحركة فى هذه الدنيا وبخاصة العمل اليدوى ، الا بقدر ما يسد الرمق ويضمن العيش ويصون ما تبقى من عزة وكرامة ، ومن هنا كان تعلق الأفراد بالأمانى والأهداف وبخاصة ما يتعدى منها دائرة الواقع وحيز الزمان والمكان ويعلو على المادة وحركة الجهد والعمل .

(١٧) المصدر نفسه ، ص ١١ .

(١٨) عبد الغنى النورى وعبد الغنى عبود ، نحو فلسفة عربية للتربية (القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩) ، ص ٣٢٩ .

وقد أدت الجبرية والتسيير إلى نوع من الوصلية أو الأبوية
السياسية (political paternalism) من قبل الحكام والتي لم تجد
تعبيراً لها في منظومة سياسية أقرب وأحسن من النظام السياسي القبلي
أو ابدوقراطي^(١٩) ، وبالتالي كانت من أخطر مشاكل الحكم في الوطن
العربي هي قلة الاستقرار وتبدل الوزارات وتغيير الفئات الحاكمة •
وقد انعكس ذلك على عدم استقرار السياسات التعليمية وفشلها ،
وربط أهدافها بمصالح القمّة والصفوة المختارة وبالتالي خضوعها لهزات
عنيفة ومستمرة بسبب العوامل النفسية والمصالح الشخصية أحياناً ،
وبسبب الانفاضات والضغط الاجتماعي أحياناً أخرى • وكما قال
زكي نجيب محمود أن « القانون عندنا يسن لمن لا يستطيع عصيانه ،
والنظام بيننا يقام لمن لا يقوى على هدمه • نعم ، أن المواطنين جميعاً
سواء أمام القضاء لكنهم ليسوا متساوين في أن تصل أصواتهم إلى
مسامع القضاة ، أنك صاحب رأى بيننا إذا كنت صاحب منصب ، فعندئذ
يتكلم الكرسي الذي نترفع عليه قبل أن يجري لسانك في فمك • عندئذ
توزن كلماتك بموازين الذهب والجوهر • عندئذ يهرول اليك الصحفيون
والإذاعيون لتتلق لهم بالدرر • الصحفي إلى جانبك والورقة والقلم
في يده حتى لا تقلت منه ذرة ، والإذاعي يدنو إلى شفّيتك بسماعته
حتى لا تتبدد في الفضاء حكمة • ويذهب عنك المنصب كما جاء ، فتذهب
عك رجاحة العقل وأصابة الرأى وبلاغة الكلام »^(٢٠) .

إن سياسات التعليم لا تقوم خططها على أسس ترتبط بخطط التنمية
الاقتصادية والاجتماعية الشاملة والتي بدورها لا تستند إلى فلسفة عامة
للمجتمع تحدد حركته وترسم توجهاته في مجالات التنمية الاقتصادية

(١٩) انظر هذا المفهوم في : محمد غانم الرميحي ، معوقات التنمية
الاجتماعية والاقتصادية في مجتمعات الخليج العربي المعاصرة (الكويت :
شركة كاظمة ، ١٩٧٧) ، ص ١٣٧ — ١٤٠ .

(٢٠) زكي نجيب محمود ، تجديد الفكر العربي (بيروت : دار الشروق ،
١٩٧٨) ، ٢٩٦ •

والاجتماعية ، ولذا فان معظم هذه السياسات تأتى اغترابية فى موضوعاتها وهلامية فى أهدافها وبالتالي تصبح مخرجات التعليم ضائعة بين التوقعات والفرص او بين مستواها وواقعها الاجتماعى ، وتتولد عن ذلك مشاكل اجتماعية خطيرة أهمها الهجرة والبطالة بأنواعها المختلفة . فالمشاكل التربوية بوصفها مشاكل اجتماعية فى الأساس هى وليدة اختلال فى البناء السياسى يعجز عن حسم التناقض بين التوقعات والفرص وبين الموارد والأهداف وبين الكفاية وعدالة التوزيع .

● الخلفية الاقتصادية للنظام التعليمى العربى :

نتناول الدراسات فى اقتصاديات التعليم المدخلات والتحويلات والمخرجات ، وفى مجال المدخلات تركز على موضوع التكلفة والتمويل وتوفير الموارد اللازمة للعملية التعليمية . ومعظم البلاد العربية — باستثناء الأقطار النفطية — تتسح فيها الموارد المالية اللازمة لهذه العملية، أما الموارد البشرية فهى متوافرة من الناحية العددية وان كانت نادرة الوجود بالنوعية المطلوبة . وهذا فى حد ذاته يضع قيوداً كبيرة على تحويلات هذه العملية ومخرجاتها . وفى مجال التحويلات تعنى الدراسات — بالاضافة الى جوانب التكلفة والتمويل — بحسن توزيع الموارد واستخدامها وادارتها ، ولا شك أن أقطار الوطن العربى تفتقد كثيراً الى مثل هذه الجوانب ، فلا تزال عملية المتوازن مفقودة فى توزيع الموارد التعليمية بين الريف والحضر ، وبين المرأة والرجل وبين حاجات التعليم فى مستوياته وأنواعه المختلفة . أما فى مجال المخرجات فان الدراسات تعنى أساساً بموضوع العائد من العملية التعليمية ، أو نتائج الاستثمار فى الانسان أو التعليم ، سواء أكان ذلك بالنسبة لأحد أنواع التعليم أم مستوياته ، وسواء أكان بالنسبة للفرد أم للمجتمع ككل . وقد يكون هذا العائد مباشراً ومقدراً بالوحدات المالية النقدية أو غير مباشر يصعب تقديره بمثل تلك الوحدات ولا يخضع الا لمعايير نفسية — روحية . ولكن فى النهاية لا بد من أن يرتبط هذا العائد بالعمل المنتج

للإنسان سواء أكان اقتصادياً يتعلق بالمال والكسب الحلال أم اجتماعياً يتعلق بالتعاون والتكافل ، أم سياسياً يتعلق بالديمقراطية والمشاركة في اتخاذ القرار •

إن العائد من العملية التعليمية في الوطن العربي لا يرقى إلى مثيله في الدول المتقدمة ، أو على الأقل لا يصل إلى الدرجة التي يتوق إليها المجتمع والأفراد ، خصوصاً فيما يتعلق بالمال وكسب العيش الحلال • فمخرجات هذه العملية لا تتوافق مع بيئة العمل الاقتصادية — الاجتماعية ، لأننا مازلنا نتحدث عن ضعف الانتاجية في جميع القطاعات وفي معظم الميادين والمرافق ، كما لا نزال نتحدث عن البطالة السافرة بالنسبة للمثقفين والبطالة المستقرة أو المقنعة في صفوف العاملين في قطاعات الانتاج والخدمات وبخاصة في دواوين الحكومة أو القطاع العام • إن الكثير من دراسات اقتصاديات الوطن العربي تنادي بتوافر المدخلات أو الموارد اللازمة للعمليات الانتاجية ، ولكن على الصعيد القومي أو في إطار التكامل الاقليمي والوحدة العربية • فالموارد البشرية والموارد الطبيعية من أراض زراعية و طاقة نفطية ومعادن وفوسفات وغيرها — كلها متوافرة بالقدر الذي يمكن معه الاسراع بعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية • وعلى الرغم من شح الموارد المالية في معظم الأقطار العربية إلا أن ما يتوافر منها لدى البلدان العربية النفطية لكاف لتغطية حاجات الاستثمار في المنطقة العربية ، بل إن ما تودعه أو تستثمره الأقطار النفطية لدى الدول المتقدمة حالياً^(٢١) ، لكفيل بحل مشكلة الاستثمار في الأقطار العربية غير النفطية •

وعلى الرغم من توافر كل تلك الموارد على الصعيد القومي إلا أن الأرضية الاقتصادية للوطن العربي تنقسم بسيادة الاقتصاد الزراعي التقليدي الذي بلغ من ضعف انتاجيته الحد الذي أصبحت معه البلاد

(٢١) حسن صعب ، المقاربة المستقلية للاماء العربي (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٩) ، ص ٢٧٢ •

العربية مؤخراً مستوردة للغذاء دون استثناء^(٢٢) ، وأصبحت معه أوضاع المزارعين والفلاحين بالغة الازدراء من جراء التدنى فى المهارات والتخلف فى الأساليب • وهذا بدوره أدى الى ضعف القطاع الصناعى وانتشار البطالة وانخفاض الدخل ومستوى المعيشة العام • فتوافر المدخلات الاقتصادية لم تعقبه عمليات تحويلية تتم بدرجة عالية من التنظيم والكفاية حتى تؤدى الى المخرجات التى تتفق مع آمال ومطامح الأمة العربية • فسوء الاستخدام وضعف التنظيم والادارة وغياب التخطيط الواعى — كلها أسباب لم تؤد الى ضعف المخرجات الاقتصادية فحسب ، وانما قادت أيضاً — فى كثير من الأحيان — الى تبعية اقتصادية للدول المتقدمة أدت بدورها الى تبعية سياسية عسكرية ومن ثم عمقت من تلك التبعية الاقتصادية وأطالت فى أمدها وزادت فى شمولها •

فالعمل الاقتصادى اذن — على الرغم من توافر الموارد اللازمة له — لا يتصل بأهداف وتوقعات الأمة العربية ، لأنه لا يعتمد على سياسة القدرة الذاتية للأمة العربية وسياسة التعاون والتكامل بين أقطارها ، ولا غرابة اذن أن تنعكس هذه الخلفية الاقتصادية على الأنظمة التعليمية فى الوطن العربى فتظهر تبعيتها لأنظمة التعليم فى الدول المتقدمة واقتدائها الحرفى بنماذجها • ومن هنا كان الاهتمام بالمبانى والمعدات والمختبرات والتقنيات والتجديدات التربوية والتى تستند فى ادخالها الى استيراد التكنولوجيا الغربية فى مجال التعليم أسوة باستيرادها فى مجال السلع والخدمات الاقتصادية •

ان الدول النامية عامة تتسم بالثنائية أو الازدواجية الاقتصادية حيث تتمتع المدن والحضر بمقومات الاقتصاد الحديث ومكوناته ، وترزح القرى والأرياف تحت نير التخلف والتقليد نظراً لوجود العلاقة الاستغلالية

(٢٢) « تأملات فى مستقبل التعليم فى المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ — ٢٠٠٠ : وثيقة العمل الرئيسية للندوة الإقليمية حول مستقبل التعليم فى البلدان العربية ، بيروت ، ٧-٩ تشرين الأول (أكتوبر) ١٩٨٠ » ، ص ١٦ •

بين المراكز والهوامش • وبالتالي فإن التحديث أو التنمية الحضرية تحظى بمركزية الاهتمام فى حين أن التنمية الريفية والزراعية لا تحتل الا مكاناً ثانوياً ولا تحظى الا بنصيب قليل من الاستثمار ، ولذا نجد هذه الصورة نفسها تنعكس على نظام التعليم العربى حيث يسود التعليم الحديث فى المدن وترزح القرى والأرياف تحت وطأة التعليم التقليدى أو القديم • ولما كان وجود الثنائية الاقتصادية هو نتيجة اتباع نموذج المركز والهامش (centerperiphery model) فان مثل هذا النموذج يؤدى فى النهاية الى استغلال الموارد فى القرى والأرياف - الهامش - وهجرة القوى العاملة من المناطق الفقيرة الى المدن والحضر - المركز - • وفى مثل هذا الاقتصاد وبحكم تبعيته الخارجية فان عملية الاستغلال والهجرة تأخذ دورة ثانية بين اقتصاد الدولة النامية واقتصاد الدول المتقدمة فى الخارج • ولكى يكون التعليم آميناً مع خلفيته الاقتصادية وخادماً مطيعاً للهيكل والبناء الاقتصادي فلا بد من أن يقوم بدور القوة المطاردة للموارد الذاتية للوطن العربى ، وبخاصة القوى البشرية ويعمل بذلك على هجرتها من الأرياف الى المدن داخل القطر ومن المدن الى الأقطار الخارجية أو الدول المتقدمة •

ان قوة الطرد لدى التعليم فى الوطن العربى هى ظاهرة اجتماعية مركبة تنتج عن تلاقى قوى اقتصادية واجتماعية خارجية جاذبة من ناحية ، تتمثل فى درجة الرقى فى مستوى المعيشة ومتوسط الدخل وفرص العمل فى الدول المتقدمة ، وقوى اقتصادية داخلية دافعة من ناحية أخرى ، تتمثل فى تدنى نوعية الحياة ومستوى المعيشة ومتوسط الدخل وفرص العمل فى الدول النامية • ولما كانت هذه القوى المتفاعلة لا تستطيع أن تنقل أو تطرد كل أو معظم الموارد البشرية ، فانها تترك وراءها ترسبات ربما كان خطرها أعظم شأنًا من خطر الفراغ الذى تحدثه تلك القوى المطردة أو الهاجرة بعد نزوحها ، وذلك فيما تخلفه من أثر نفسى على معظم القوى القابعة ، فتولد بذلك ما يسمى البطالة المقنعة وسط العاملين ، والبطالة المثقفة وسط المتعلمين ، وبطالة الرفاهية وسط الأثرياء والموسرين •

وعلى الرغم من سيادة الازدواجية الاقتصادية وانتشارها فى الوطن العربى ، الا أنها كانت تعبر فى معظم الأحيان عن نزعة أحادية فى التركيز ، فقد اعتمدت الأقطار العربية على انتاج اقتصادى واحد بدلا من تنويع اقتصادياتها كما أن قوى العمل المنتجة تأتى من مصدر واحد هو الرجل بدلا من تنويع هذه المصادر . وقد انعكس ذلك على التعليم فى سيطرة الاتجاه الأكاديمى النظرى وهيمته وهامشية التعليم الفنى والتقنى والعمل ، وفى انتشار التعليم فى المدن والحضر ومحدوديته فى القرى والأرياف ، وفى كبر نصيب الرجل من التعليم وقلة نصيب المرأة منه . وقد أدى ذلك فى النهاية الى ضعف الكفاية الخارجية للتعليم وذلك لأن النظام التعليمى فى البلاد العربية — كما يقول عبد الدائم — قد وقع فى « نوع من الهدر أخطر وأدهى من الهدر الناجم عن الرسوب أو التسرب ، انه هدر ينال صلب العملية التربوية وهدفها الأساسى ويؤدى الى فشلها الكبير حين تخرج فى النهاية أعدادا من المتعلمين لا يملكون المعارف والمهارات اللازمة لسوق العمل ، ولا تقوى هذه السوق بالتالى على امتصاصهم . وبهذا يقود النظام التربوى الى علة مزدوجة : فهو من جهة يخرج مثقفين عاطلين غالباً عن العمل ، وهو من جهة ثانية يعجز عن أن يقدم للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ما تحتاج اليه من اختصاصات وأعمال ومستويات . وهو بذلك كله يتخلف عن الركب ويغدو أداة عاقبة للتنمية ، معطلة لتحديث المجتمع ، مفجرة لمشكلات اجتماعية خطيرة » (٢٣) .

● الخلفية الاجتماعية للنظام التعليمى العربى :

لكل تنظيم اجتماعى بناء خارجى له وظيفة معينة تحدد مهامه ومسئوليته وواجباته ، وهذا البناء هو عبارة عن عدة مراكز يحتلها الأفراد بموجب شروط اجتماعية معينة ، ويلحق بكل مركز توقعات هى

(٢٣) عبد الدائم ، التربية فى البلاد العربية : حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها ، ص ٩٩ .

عبارة عن الأدوار التي يجب أن يلعبها الأفراد الذين يشغلون تلك المراكز . والفرد يعيش مع غيره من الأفراد وبالتالي يتفاعل وياهم ويتبادل الأدوار ، كما يعيش في ظروف بيئية معينة يؤثر فيها وتؤثر فيه ، وينتج عن ذلك التفاعل والتأثير المتبادل ما يسمى بالثقافة ، وهي تعنى تدخل الانسان في الطبيعة وبالطريقة التي تمكنه من العيش بصورة أفضل . ولما كانت حصيلة الثقافة هي ما يصنعه الانسان في المجالات المادية والمعنوية فانها تصبح مكتسبة وقابلة للانتقال والانتشار ، وهي حركة دائمة التغير تختلف مكوناتها من مجتمع الى آخر كما تختلف في المجتمع الواحد من فترة زمنية الى أخرى . والثقافة في النهاية هي نتاج انساني يمثل مجموع خبرات الانسان ويحدد أسلوب حياته من طرق للاتصال ومواجهة للمشكلات واستغلال للمكانات واشباع للحاجات . وكل مجتمع يحاول بالضرورة المحافظة على ثقافته وتجديد عناصرها وذلك بنقلها من جيل الى جيل خلال وسائط اجتماعية متعددة كالأسرة والمدرسة ووسائل الاعلام الجماهيرية ، وعن طريق عمليات تربوية اجتماعية تعرف بأسماء « التطبيع الاجتماعي » و « التنشئة الاجتماعية » و « الضبط الاجتماعي » ، وذلك بهدف الوصول الى غايات الترابط والتعاقد والتكامل الاجتماعي .

ومجتمعات الوطن العربي تشترك في ثقافة عامة قوامها الدين واللغة والتاريخ المشترك ، وسماتها طرائق في المأكل والمشرب والملبس والتفكير والتعبير عن الوجدان والشعور ، وهذه السمات هي محور الأعراف والقواعد والتقاليد — المكتوبة منها وغير المكتوبة والجامدة منها والمرنة — والتي تتحكم في النهاية في سلوك الأفراد باعتبارهم أعضاء في تلك المجتمعات . ولا شك أن المجتمعات يتفاعل بعضها والبعض الآخر وتؤثر ثقافة كل منها على الأخرى وتتأثر بها ، وقد كان ذلك حال المجتمع العربي في العهود الاسلامية الأولى حيث أثرت الثقافة العربية على ثقافات الروم وفارس واليونان وأخذت منها ما تناسب مع سماتها العامة وهضمتها واحتوتها (internalized) حتى صارت جزءاً منها . وكان ذلك هو أحد عوامل الابداع الذي تميزت به الثقافة العربية في أيام الخلافة (١٢ — التربية ومجالات التنمية)

العباسية الأولى مما يجعلها مصدراً للعطاء للثقافات الأوروبية في العصور الوسطى . لذلك فقد كانت الثقافة العربية فاعلة أكثر منها منفعة ومؤثرة أكثر منها متأثرة بالثقافات المنتشرة في ذلك الوقت .

ولكن بعد ظهور الدويلات في العصر العباسي الثاني ، دخلت الثقافة العربية في طور طويل من الجمود اتسم بالتقليد والمحافظة ، ومن ثم دخلت الثقافة العربية في طور ثالث خطير اتسم بالقبول والانفعال والتأثر بثقافات الغرب وذلك منذ أواخر عهد الأتراك العثمانيين ومروراً بعهود الاستعمار وعهود الحكم الوطني ، فقد تميز هذا الطور الأخير بالاستعارة الثقافية (acculturation) من المجتمعات الغربية دون الهضم والاحتواء اللذين يعقبان الاختيار المبنى على النقد والتقويم . لذلك أصبحت السمات الثقافية المستعارة طريقة فوقية مضافة الى البناء الثقافي الأصل ونتج عنها وجود ازدواجية ثقافية في الهيكل العام للبناء الاجتماعي في الوطن العربي . ولا شك أن ذلك يرجع الى نزعة المحاكاة والاقتداء الفكرى التى تولدت عن الارادة النفسية الانهازمية الضعيفة والتي ترى فى المحاكاة للاستهلاك والانفاق فى السلع الكمالية المظهرية طريقاً أيسر من الاقتداء بالجهد والتنظيم والعمل والانتاج . فهى تعبير عن نفسية قابلة للانفعال والتأثير بما تشاهد أكثر من الفعل والتأثير فيه . وهى قابلة لأن تصير على المدى البعيد ظاهرة مرضية خطيرة بحكم تقبلها المستمر لارادة الغير وبالتالي يتولد لديها الادمان والتبعية ويصعب عليها الفصل بين الأنواع المنطقية (logical types) فتختلط لديها المفاهيم بين التحديث والغرب والتعليم والمدرسة والصحة والمستشفيات^(٢٤) . وهكذا يصبح الطريق ممهداً للتبعية السياسية والاقتصادية للغرب وذلك عن طريق التبعية التكنولوجية التى تقبل بقيام مشاريع « تسليم المفتاح » الخالى من أى نقل للتكنولوجيا^(٢٥) .

وقد تمخض عن الاستعارة الثقافية غير الناقدة اغتراب ثقافى —

Illich, Deschooling Society.

(٢٤)

(٢٥) انطوان زحلان ، « مشكلة هجرة الكفاءات العربية » ، « المستقبل

العربى » ، السنة ٣ ، العدد ١٥ (آيار .مايو) ١٩٨٠ ، ص ٨٠ .

فى معظم الأحيان — بالنسبة لكثير من أفراد المجتمع العربى وبخاصة فى
أوساط المتعلمين ، وقد بدأ التأثير الثقافى الغربى عن طريق الارساليات
التبشيرية والبعثات الثقافية ، ثم عن طريق المعونات الفنية وعن طريق
الصناعة والتكنولوجيا التى حملت معها مظاهر الحياة وأنماط التفكير
الغربية ، فأصبحت عنصراً ضاعطاً يسهل معه التقليد والمحاكاة من قبل
الكثيرين من أبناء الوطن العربى . وقد أدى هذا الاغتراب الثقافى فى
كثير من الأحيان الى هجرة الأدمغة العربية من مجتمعاتها الى المجتمعات
الغربية ، كما أثر أيضاً على العقول فى تراب الوطن العربى بدرجات
متفاوتة من السلبية والاستسلام الى الانفعال والثورة . فالاغتراب كما
يقول بوكراع هو « حالة هيكلية متولدة من خصائص المجتمع العربى فى
علاقته مع الامبريالية الثقافية ، وهذه الحالة تولد فى الواقع ثلاثة
أنواع من ردود الفعل للمثقف العربى اذا لم يكن مهاجراً فهناك حالة
العجز وانتقاء القدرة على العمل والتغيير والانكباب على الاستهلاك ،
وتلك أشد حالات الاغتراب ، وهناك تبين الأيديولوجية القومية على أساس
أنها تعبر عن ارادة السيطرة على التكنولوجيا فى سبيل الحفاظ على
الذاتية والكرامة القومية . وهناك تبين السلفية والتنكر الكلى للغرب
بما فيه من أنماط تكنولوجية ثقافية » (٣٦) .

وازدواجية البناء الثقافى للمجتمع العربى لم تؤد الى قيام ثنائيات
اجتماعية فى التفكير والاعتقادات وفى الدخول والثروات فحسب ،
وانما أيضاً حولت التمايز الموجود بين الريف والحضر ، وبين المرأة
والرجل ، وبين الغنى والفقر ، الى تفاوت طبقى فى الحقوق والواجبات
محدثة بذلك اختلالات كبيرة فى مفاهيم المساواة والحرية والعدالة
الاجتماعية .

وفى كثير من الأحيان أفصحت هذه الازدواجية عن نزعة أحادية
هى فى الواقع قمع لواحد من قطبى تلك الازدواجية أو تنكر له أو رفض

(٣٦) رضا بوكراع ، « هجرة الأدمغة العربية والاغتراب الثقافى » ،
المستقبل العربى ، السنة ٢ ، العدد ١٥ (آيار (مايو) ١٩٨٠) ، ص ٢١ .

قاطع تجاهه ، كمثّل حالات الرفض لكل ما هو دخيل على الثقافة الأصلية والتمسك بالتراث والأصالة والنكوص الى السلفية أو حالات الرفض لكل ما هو فى التراث والتمسك بكل مظاهر التحديث والتقدمين المستوردة . والواقع أن السلوك الاجتماعى العربى للأفراد يتميز بقدر كبير من التعصب والتدنى فى مستوى درجات السماح (tolerance levels) وكما قال جواد رضا « ان سلوكنا الاجتماعى يتميز بدرجة عالية من الحدية فلا أشياء لدينا اما خطأ واما صواب ولا مكان لمنزلة بين المنزلتين ، والمواقف من هذه الأشياء اما الرفض واما القبول مع تجاهل احتمالات التعامل المرن والتسليم للزمن بحقه فى توضيح الرؤية أو تنضيج الحلول ، والأشخاص اما خصوم واما أصدقاء ، واما أعداء واما أولياء ، وفى كل الأحوال لا مكان لحسن النية وكرامة الاجتهاد عندما يكون التعامل مع الآخرين من موقف الاختلاف فى رأى والتباين فى تقدير الظروف » (٢٧) . وقد ولدت هذه الحدية فى السلوك الاجتماعى الكثير من التعصب بالنسبة للمراكز والأدوار فى بعض الأحيان وذلك بدلا من تبادلها والتفاعل من خلالها ، فالأب أب وليس صديقاً أو ناصحاً أو مرشداً ، والمعلم معلم وليس تلميذاً أو رفيقاً فى العلم والمعرفة ، وهكذا بالنسبة للكثير من المراكز الاجتماعية الأخرى ، وبالتالي تمايزت مؤسسات التعليم ومناهجه فى اما أكاديمية واما مهنية ، كما تمايزت أدوار العاملين فيها اما تلاميذ واما مدرسون واما إداريون . وبالتالي أدت هذه الحدية الى علاقات محددة ذات اتجاه واحد تمثل السيطرة والأوامر والتعليمات حدها الأكبر ويمثل الخضوع والقبول والتنفيذ حدها الأصغر ، فهى أشبه بعلاقة السيد والمسود التى لم تقف عند شرعية وحقوقية هذه العلاقة بل تعدتها — بحكم الممارسة الطويلة — الى المنطقية والخلقية . ولذا كانت عمليات التطبيع الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية ومن ثم العملية التعليمية ، من قبيل الحفظ والحشو والتلقين بدلا من الحوار والنقد والتحليل .



● خاتمة :

في هذا العرض السريع لخلفيات النظام التعليمي العربي السياسية والاقتصادية والاجتماعية يبدو أن هناك خيوطاً كثيرة تقف وراء تلك الخلفيات وأن أكثرها وضوحاً هو خيط الثنائية أو الازدواجية المتمثل في ثنائية الفكر والعمل أو التصور والارادة وثنائية الحقائق والقيم أو الفرص والتوقعات . وقد عبرت هذه الثنائيات عن نفسها في الكثير من ظواهر التعليم كمشكلات التعليم بين الريف والحضر ، والمرأة والرجل ، وبين التعليم الفني والتعليم الأكاديمي ، وهذه الظواهر هي في الواقع انعكاس لمشاكل اجتماعية عويصة تتمركز حول ثنائية الفكر الاجتماعي والعمل الاجتماعي . فالعمل الاجتماعي هو الواقع الذي تقوى بفعله قطاعات كبيرة من فئات الشعب تنفيذاً لارادة السلطة السياسية ومقرراتها في الحكم ، طوعاً كان ذلك أم قسراً ، والفكر الاجتماعي هو المقررات العقلية التي تنادي بها الفئات المستنيرة تفسيراً لواقع هذا المجتمع وايضاحاً لقيمه وتطلعاته ، وربما تحديداً للدروب والمسارات التي يمكن عن طريقها الوصول لتلك القيم والتطلعات . ولما كان الفكر الاجتماعي العربي لا ينبع في معظمه من الواقع الاجتماعي فإنه يصبح في الأساس فكراً توفيقياً بين معطيات الواقع العربي وردود الأفعال بالنسبة له وبين معطيات الواقع الاجتماعي الخارجي وما يواجهه من ردود أفعال .

والثنائية في الواقع هي ظاهرة من ظواهر الفكر باعتبار أن الفكر هو تفاعل بين العقل والطبيعة ، وقد أوضح تاريخ الفكر الانساني أن الثنائية كانت من أوائل صور التفكير الفلسفي وأن الفلسفة تطورت منها ، من ثنائية المنطلق الى أحادية المقصد ، فهكذا كان الحال بالنسبة للمادية والمثالية والصوفية وغيرها من الفلسفات التي تطورت من التوجه الثنائي للفلسفة .

وثاني الخيوط التي تقف وراء خلفيات النظام التعليمي العربي هو خيط أحادية التوجه في التفكير ، وهو خيط ليس غريباً على الفكر الفلسفي

لأنه فى الواقع وليد المنطق الثنائى فى التفكير ، وربما كان نتيجة منطقية لتطور الفلسفة والعلوم عبر التاريخ . ولكن هذا التوجه الأحادى فى التفكير قد يأتى نتيجة اتباع دروب أو مسارات متعددة . فهو قد يأتى نتيجة الاتساق المنطقى بين الفكر ومادته : الوضعية المنطقية (logical positivism) ونظريات التناظر المعرفى (correspondency theories) أو نتيجة الجدلية الحركية والتوفيق بين المتناقضات « الجدلية الهيجلية أو المادية الجدلية » ، أو نتيجة التجاهل الإرادى الذى يبيده لاحدى أبعاد الثنائيات فى موقف من المواقف وتجاهل البعد الآخر فى موقف آخر .

ويبدو أن هذا النوع الأخير هو الذى يميز الفكر العربى أو « الفلسفة العربية » بوصفه الباعث الأساسى للسياسية وأصول الحكم فى الوطن العربى وهو لا يتسم بالاتساق المنطقى أو العقلانية والرشد فى بيئته الأساسيه لأنه ينطلق من نفسية دونية تمثل مصلحة ذاتية ضيقة تؤدى به أحياناً الى التعصب الى المبادئ والمسلطات التى ينطلق منها والى انخفاض درجات السماح الى حد التسلط والارهاب تجاه الذين يتحدون تلك المبادئ أو ينتقدونها ، فهو فكر تحركه نوازع الخوف أكثر من نوازع الأمل والتطلع ، وهو لا ينطلق من هدف تغيير الكون والمجتمع بقدر ما ينزع الى تثبيت الفرد فى مكانه من الكون والمجتمع . وقد عمق من ذلك التوجه اقتداؤه بالفكر الغربى فى مسيرته على مسلمات الفردية والتنافس والبقاء للأصلح أو الصفوة المختارة . ولما كان الفكر الغربى يستند الى أرضية اجتماعية مادية قوية جاء ذلك الفكر قوياً فى تفسير تطور مجتمعاته التى تفاعل واياها وفى تحديد المسالك والدروب التى تؤدى الى تحديثها وتقدمها . أما الفكر العربى فلم يأت نتيجة تفاعل وأرضيه الاجتماعيه وبالتالي أتى غير فاعل فى تطويرها وتغييرها .

اذن ، فانا لانستطيع أن نتحدث عن فلسفة للنظام التعليمى العربى الا فى اطار الافتراضات « غير الواعية أحياناً » التى تقف وراء الممارسات التربويه ، وحتى فى هذا الاطار فانا لا نجد أن هذه الافتراضات

تكون منطقية متسقة ، فهي في بعض المواقف تعبر عن ثنائية في التفكير والاتجاه ، وفي مواقف أخرى تعبر عن أحادية في الاتجاه والتفكير وفي مواقف ثالثة تعبر عن تعددية في النزعة والمنظورات . فهي فلسفة أقرب إلى الاتجاه الترقيعي (patch-up) أو التقميشي (eclectic) ، ولكنها في معظم الأحوال فلسفة ثنائية تعبر عن أحد أبعادها في أوقات معينة وعن بعدها الآخر في أوقات أخرى . ولعل عملية التوفيق بين الحاضر والتراث لم تعد محسوبة بعد في مجال السياسة والاقتصاد والاجتماع ، وبالتالي فأننا نجد أنفسنا في العملية التعليمية تارة ننادى بالتراث وكأننا معلقون في الهواء دون أن تلامس أرجلنا الأرض وتارة ننادى بالمعاصرة وقد حجب عنا الأفق لنسير على غير هدى أو توفيق .

تلك — اذن — لوحة فلسفية لنظام التعليم العربي كما تبدو من خلال خلفياته السياسية والاقتصادية والاجتماعية . ولا شك أن تغيير هذه اللوحة هو رهن — أولاً وأخيراً — بتغير الإرادة السياسية التي لا بد من أن تضيء الضوء الأخضر إشارة للبدء في العمل والاعداد لمتطلبات التغيير . فهي لا بد من أن تعمل على ترك مسلماتها في الجبر والتسيير والشروع والآثام والملاعقلانية أو الغباوة بالنسبة لعامة الناس وتستبدلها بافتراضات الحرية والاختيار والخير والمنفعة والعقلانية والرشد ، وبالتالي يمكن للفكر الفلسفي أن يمارس وظيفته في النقد والتحليل ليس بالنسبة للمواقف الفنية الجزئية المحدودة ، وإنما أيضاً بالنسبة للمواقف السياسية والاجتماعية العامة ، حتى تتفتح بذلك الرؤى نحو مفاهيم الكفاية والعدالة والمساواة ويمكن الحديث عن المجتمع المعلم المتعلم والتعليم المنتج والابداع والابتكار وديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص وتذويب الفوارق بين الطبقات .

* * *

التصور المعيارى لاستراتيجية التنمية في قطاع التعليم

● مدخل

● واقع التعليم في الوطن العربي

— المنظور الثقافي لنظام التعليم

في الوطن العربي

— المشكلة التعليمية في الوطن

العربي

— البنية السكانية الاقتصادية

— البنية الاجتماعية السياسية

● واقع التنمية في الوطن العربي

— الأزواجية العالمية

— التنمية الدولية

— التنمية العربية

● الاستشراف المستقبلي لحركة

التعليم في الوطن العربي

— الخلفية التاريخية للتعليم

— مستقبل التعليم في الوطن العربي

● التصور المعيارى لاستراتيجية التنمية

في قطاع التعليم

— التخلف الحضارى

— النموذج الإنمائى المطلوب

— التصور المعيارى لنظام التعليم

التصور المعيارى لاستراتيجية التنمية فى قطاع التعليم (*)

● مدخل:

« الماضى والمستقبل مجريان متصلان يفصل بينهما خيط رفيع اسمه الحاضر ، فما من ماضى الا ويؤدى الى مستقبل ، وما من مستقبل الا وسرعان ما ينقلب الى ماضى^(١) . وتبقى تلك الومضة الخاطفة « الحاضر » جسرا قويا تتحول من فوقه الآمال العراض الى أعمال ومنجزات كما تنقلب فيه آثار الماضى الى قيم وأهداف ودوافع للسلوك . فمن موقف الحاضر يمتد البصر الى الماضى لتحليله وتقييمه حتى يساعد فى فهم الحاضر وتوقع المستقبل وذلك عن طريق استخدام الاتجاهات والأنماط التى تضرب بجذورها فى الماضى وتمتد بساقها فى الحاضر وربما بفروعها وأوراقها فى المستقبل ، كما يمتد النظر الى المستقبل لاستشرافه واستكشافه بغرض التدخل فى مجرياته ، واختيار بعض صورته المحتملة وجعلها وجوبية أو معيارية على ضوء امكانات الماضى والحاضر وتطلعات الحاضر وآماله .

تلك اذن هى خطوط عامة للمنهجية العلمية للوصول الى التصور المعيارى لأى نشاط انسانى أو هيكل أو بناء أو وظيفة اجتماعية . فالتصور المعيارى ما هو الا تصور مستقبلى محوره تحليل علمى للبدائل المتعددة فى مسار المستقبل واختيار قيمى أو أخلاقى لاحدى هذه

(*) بحث أعد أساسا كدراسة مساندة فى وضع استراتيجية التنمية الاجتماعية فى الوطن العربى ..

(١) قسطنطين زريق « الجامعة وانسان الغد » محاضرة غير منشورة ألقيت بالجامعة الأمريكية فى بيروت بمناسبة العيد الثانى للجامعة — بيروت ١٩٦٦ .

المسارات يضيف عليه صفة الوجوبية ، وكل تصور مستقبلي لا بد أن يتصل بروافد الماضي وحركة الحاضر اللتان تمدانه بالمحتوى الذي يجرى عليه الاسقاط والتمديد^(٢) فما هو — اذن — تصورنا المعيارى لاستراتيجية التنمية فى قطاع التعليم ، من حيث البنية ومن حيث الوظيفة الاجتماعية والاقتصادية لهذا القطاع ؟ هذا ما سنحاول استقراءه من الماضى واسقاطه فى المستقبل وتعديله من موقف الحاضر .

أولا — واقع التعليم فى الوطن العربى

● المنظور الثقافى لنظام التعليم فى الوطن العربى :

ان مسائل التعليم اليوم تستحوذ على اهتمام المختصين الذين يقومون بجهود كبيرة نحو تحديد هذه المسائل ، وايجاد الحلول الممكنة لها . ولكن بالرغم من أهمية هذا الدور الذى يلعبه المختصون . سواء أكانوا معلمين أو موجهين أو إداريين أو أخصائيين نفسيين واجتماعيين ، الا أن هموم التربية والتعليم — كما هو الحال بالنسبة لشئون السلم والحرب — أخطر بكثير من أن تترك لفئة قليلة من المشتغلين فى هذا الميدان ، ولا بد بالتالى من مساهمة عامة الجماهير من أولياء الأمور وأصحاب الأعمال ومجموعات الدارسين أنفسهم ، وذلك بالشكل الذى يمكن معه توزيع المسئولية التعليمية على كل الفئات التى تشارك فى هذه العملية سواء من جانب تحمل نفقاتها أو جانب الاستفادة من عائدها ، وبالتالي يصبح من الأهمية بمكان الأخذ فى الاعتبار الآراء ووجهات النظر لجميع المستفيدين من العملية التعليمية^(٣) .

(٢) انظر مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الأمم المتحدة ،
صور المستقبل العربى منشورات المركز ، بيروت ١٩٨٢ .

(٣) حامد عمار « التربية العربية وعائدها الانمائى » فى دراسات فى
التنمية والتكامل الاقتصادى العربى — مركز دراسات الوحدة العربية —
بيروت ١٩٨٢ (ص ٣٨٨) .

ان التعليم هو الوجه الذهني للمجتمع بكل ما فيه من خير أو شر ، ومن تقدم أو تخلف ، وان تشخيص حالته هو تشخيص لحالة المجتمع كما تنعكس على مرآة قطاع التعليم ، فمشاكل التعليم لا بد أن ترتد في نهاية الأمر الى صميم الحياة الاجتماعية وان البحث في مسائل التعليم • في اتساقها المنطقي • لا بد أن يفضى في نهاية الأمر الى البحث حول أسلوب الحياة في أعم صورها ، فتنتقل من المحيط الضيق للمشاكل التعليمية الى المنظور الأوسع للمشكلات الاجتماعية في مرحلة معينة من التاريخ والثقافة • وكما يقول فؤاد زكريا ، فان السؤال : كيف تصلح التعليم ؟ لن يجاب عنه اجابة وافية الا في ضوء السؤال : ما الهدف الذي نرسمه لحياتنا ؟ وما نوع المجتمع الذي نريد أن نصنعه في المستقبل ؟ (٤) أو كما يقول حامد عمار بـ : « أى مجتمع نريد ؟ وأى نوعية من الحياة نرتضى (٥) ؟ فمنظومة التعليم هي واحدة من جملة المنظومات التي يشتمل عليها المجتمع فهي منظومة فرعية تنبثق من منظومة أكبر يتألف منها المجتمع وبالتالي تتفاعل معه أخذاً وعطاءً وتأثيراً وتأثراً (٦) ، ولذا لا يمكن النظر اليها نظرة سليمة بمعزل عن مجتمعها ولا يمكن فهمها على حقيقتها الا عن طريق ادراك صلاتها بالمنظومات الأخرى ، السياسية والاقتصادية والثقافية •

فما هو إذن — صورة التعليم كما نلمسها ونحسها في الوطن العربي؟ وما هي الانجازات التي حققها نظام التعليم من النواحي الكمية والنوعية؟ وما هي الفلسفة التي توجه هذا النظام في الوطن العربي ؟ وما هو الواقع الثقافي أو البنية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي يعبر

(٤) فؤاد زكريا ، آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٥ (ص ١٨٥) .

(٥) حامد عمار « التربية وعائدها الانمائى » (ص ٣٩٧) .

(٦) مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الامم المتحدة ، صور المستقبل العربي ، منشورات المركز ، بيروت ١٩٨٢ (ص ٩٥) .

عنها هذا النظام فى حركته التاريخية وفى اطار تفاعله مع روح العصر
والثقافات المعاصرة ؟

* * *

● المشكلة التعليمية فى الوطن العربى :

ان المشكلات التى يعانى منها نظام التعليم فى البلاد العربية كثيرة
ومتنوعة ، وتنتقص — كما يقولون — من اسهامه فى التنمية حتى
بمفاهيمها الراهنة^(٧) ، فالاتفاق على التعليم بلغ حداً أوشك أن يصل
معه الى السقف — ٦٪ من الدخل القومى و ٢٥٪ من الموازنات السنوية —
« والاستيعاب الكمى محدود والتنوعية غير مرضية ولا مقنعة ، والتسرب
والانسقاط ظاهرة متفشية لأسباب منها نظام التعليم نفسه ٠٠٠٠٠ »^(٨) .

فبالرغم من الخطوات الكبيرة التى خطاها التعليم فى البلاد العربية
فى خلال العقدى الماضىين وخاصة فيما يتعلق بترديد أعداد المتعلمين
فى مختلف المراحل التعليمية الا أنه لا يزال قاصراً عن غاياته الكبرى
بالنسبة للمجتمع والأفراد على السواء ، فقد أوضحت بعض الاحصاءات
الحديثة أن ٦٠٪ من فئات العمر ٦ — ١١ سنة يجدون طريقهم الى
التعليم الابتدائى أو الأساسى فى حين أن ٢٦٪ فقط من فئات العمر
١٢ — ١٧ سنة هم الذين يجدون فرصاً فى التعليم الثانوى ، بينما نجد
أن ٧٪ فقط من فئات العمر ١٨ — ٢٣ سنة هم الذين يشقون طريقهم
الى التعليم العالى^(*) . فالمنظور الكمى على العموم يوضح أن التعليم
خطا خطوات متسارعة بالنسبة لمعدل نموه فى الفترة السابقة للاستقلال
السياسى ، ولكنه لا يزال يسير فى ببطء شديد اذا ما قيس بالنسبة للأعداد
المطلقة للاميين فى الوطن العربى نفسه ، أو اذا ما قيس بالنسبة

(٧) حامد عمار « التربية وعائدها الانمائى » (ص ٣٩٩) .

(٨) نفس المرجع ص ٣٩٩ .

(*) انظر البنك الدولى : تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٨٠ .

لأعداد المتعلمين أو الاتفاق على التعليم فى الدول المتقدمة*) وحتى هذه الخطوات المتسارعة — كما هو الحال بالنسبة للتوسع النسبى للتعليم الابتدائى والثانوى — لم تأت خضوعا للحاجات الحقيقية للبيئة والمجتمع بقدر ما أتت نتيجة الضغوط أو الزيادة فى الطلب الاجتماعى على التعليم . وبالتالى فإن أوضاع التعليم الابتدائى تعتبر فى غاية الخطورة نسبة لأرقام التشرب والرسوب العالية ، فلا غرو — إذن — أن تنادى بعض الدراسات بأن تعميم التعليم الابتدائى فى الوطن العربى لن يتم قبل نهاية هذا القرن وأن الأمية لن تمحو تماما قبل نهاية الربع الأول من القرن القادم^(٩) .

إن نظام التعليم فى الوطن العربى يعانى كثيرا من المشاكل التى تتعلق بمواضيع الاستيعاب وتوزيع الطلاب فى الأنواع والمستويات التعليمية المختلفة وتزايد أعدادهم فى الفصول ، ومشاكل النقص فى عدد أفراد الهيئة التعليمية والإدارية وضعف أعدادهم وتأهيلهم ، ومشاكل سوء الملاءمة بالنسبة للمناهج وسوء توزيع الدروس وعدم صلاحية الأبنية المدرسية ، وعدم كفاية طرق التدريس ونظم التقويم والامتحانات . وبالرغم من أهمية فتح أبواب التعليم على مصراعيه والتوسع فى ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، إلا أنه من الخطأ الاعتقاد بأن اتباع استراتيجية التوسع الكمى المجرى كفىل بأعداد الثروات البشرية اللازمة لعملية التنمية الشاملة . فجوهر المشكلة التعليمية لا يكمن فى القصور الكمى بقدر ما يكمن فى القصور النوعى

(*) تشير إحصاءات البنك الدولى الى أن الاتفاق على التعليم فى الدول النامية سنة ١٩٧٦ قد بلغ ٤٨ بليون دولار أو ١٣ ٪ من مجموع الاتفاق على التعليم فى العالم ، فى حين أن الاتفاق فى الدول المتقدمة بلغ ٣١٨ مليون دولار أو ٨٧ ٪ من الاتفاق العالمى وأن نصيب الفرد من الاتفاق فى الدول المتقدمة هو ١٢٣٨ دولار فى حين نصيب الفرد فى الدول النامية لم يتعد ٤ دولار فقط .

(٩) انظر عدنان الأمين « الاتجاهات المستقبلية فى الفكر التربوى العربى » ، مجلة الفكر العربى العدد ١٠ السنة الأولى مارس — أبريل ١٩٧٩ (ص ١٩٩) .

لهذا التعليم وفى عجز بنيته ومحتواه وطرائقه ووسائله عن أداء وظيفته فى تخريج الانسان القادر على العطاء فى بناء التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفى بناء الثقافة والحضارة العربية .

ان المشكلة التعليمية فى الوطن العربى تتشابك مع المشاكل التعليمية فى الدول النامية من جانب والمشاكل التعليمية فى الدول المتقدمة من جانب آخر ، وتولد ما يسمى بأزمة التعليم الدولية والتى تتلخص فى احدى جوانبها فى الفيضان الطلابى وندرة الموارد والزيادة المضطردة فى تكلفة العملية التعليمية بالاضافة الى عدم ملائمة المتعلمين لاحتياجات مجتمعهم ، وتدنى نوعية التعليم نفسه . وكما يقول عبد الدائم (١٠) فان الأزمة هى أزمة تعاظم المطالب وقصر الموارد ، فالنظام التعليمى قد وصل الى خط الجمود أو الطريق المسدود الذى صنعه محدودية الموارد المالية والمادية والبشرية من ناحية وعظم المهمات الملقاة على عاتق التعليم من ناحية أخرى . كما أن الانفاق التعليمى فى الوطن العربى لا يرتبط بعائد أو ناتج يذكر ، وأن أكثر من نصف هذا الانفاق يعتبر من باب الفاقد أو الهدر المالى وبخاصة الانفاق أو الخسارة المالية التى تضيع عن طريق هجرة الكفاءات العالية الى الخارج .

وأزمة التعليم الدولية تتلخص فى جانبها الآخر فى أن نظم التعليم فى الدول النامية هى منسح مشوه لنظم التعليم فى الدول العربية المتقدمة ، وبالرغم من أن نظم التعليم فى تلك الدول تتعرض اليوم الى هجمات وانتقادات شديدة(*) تصفها بأنها نظم بالية وتستوجب اعادة النظر

(١٠) عبد الله عبد الدائم، التربية فى البلاد العربية: حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها (الطبعة الثالثة) دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٧٩ (ص ١٠٢) .
(*) انظر فى هذا الخصوص :

(1) Ivan Illich, Dethooling Society (New York : Harper & Row, 1971) .

(2) Everret Reimor, School is Dead : Alternatives to Education (New York : Double day Anchor Books Edition, 1972) .

(3) Paulo Freire. Pedagogy of the Oppressed (New York : The Seabury Press, 1970) .

فى بناها وأساليب أدائها ، بل تستوجب تغييرها تغييراً جذرياً يقتضى الغاءها واستبدالها ببنى جديدة ، أكثر ملاءمة لحاجات الأفراد والمجتمعات بالرغم من كل ذلك فإن استيراد هذه النظم وتقليدها لا يزال مستمراً ولا تزال هذه النظم غير مسيطرة لحاجات الدول المستوردة وامكاناتها ، وبالتالي فهى دائماً تؤدى الى تخريج أفراد بأعداد وتوعيات لا تتناسب مع احتياجات المجتمع وتطلعاته .

وبالرغم من الانتقادات التى توجه الى نظم التعليم الغربى فى موطنها الأصلى ، الا أنها لا تزال - بالإضافة الى وسائل الاعلام والاتصال والتكنولوجيا - تسيطر سيطرة حضارية كاملة فى الدول النامية ، فما زال معظم المتعلمين يتلقون تعليمهم اما فى مدارس الغرب أو فى مدارس وجامعات تقلد النمط الغربى للتعليم ، وفى عزلة شبه كاملة عن التاريخ والثقافات والقيم التى تسود فى الدول النامية ، وقد تبلغ هذه العزلة قممها حين تهدر اللغة الوطنية أو القومية فى الدول النامية وتسود بدلا منها لغة أجنبية فى التعليم والبحث العلمى والعمل الحكومى ، بل وفى المعاملات العادية بين الناس حتى يعطى ذلك تبريراً لتقسيم الدول النامية الى المجموعات الناطقة باللغة الانجليزية « الانجلوفون » والمجموعات الناطقة باللغة الفرنسية « الفرنكوفون » كما هو الحال بالنسبة للقارة الافريقية . وينتج عن كل ذلك الانبهار الشديد بحضارة الغرب من قبل الفئات المتعلمة ، كما ينتج عن ذلك أيضاً الحرص الشديد على تقليد تلك الحضارة فى كل شىء والاعتقاد الجازم بأن طريق التقدم الوحيد هو محاكاة الغرب^(١١) أو اتباع النموذج الغربى فى التعليم .

وبالرغم من مرور بعض الوقت على ادخال هذا النموذج فى مجال

(١١) اسماعيل صبرى عبد الله ، « التنمية الاقتصادية العربية ، اطرها الدولى ومنحاهها القومى » فى مركز دراسات الوحدة العربية ، دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى ، منشورات المركز ، بيروت ١٩٨٢ (ص ٦٠) .

التعليم فى الوطن العربى الا أنه لم يحقق هدف تعميم التعليم والزاميته ، كما أنه لم يحقق التوازن المفروض بين أنواع التعليم ومراحلها ، فلا يزال الهرم التعليمى منبسطا نسبيا فى قاعدته ومسلوبا كثيرا فى قمته ، ولا يزال مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بعيدا عن التحقيق بالرغم من المناذاة المستمرة لهذا المبدأ من قبل الأقطار العربية جميعا ، كما أن الاهتمام بالتعليم النظرى وخاصة فى المراحل الثانوية والعليا ، يفوق كثيرا الاهتمام بالتعليم العملى ، بل أن الجانب النظرى يغلب على التعليم حتى فى مساره المهنى والفنى ، فالنموذج المسيطر هو تعليم فوقى نخبوى يحط من قدر العمل اليدوى ويرفع من شأن التحصيل النظرى الذى يتم فى عزلة عن مجريات العمل اليومى وتربته الشهادات والعمل الورقى . كما أن مناهج هذا التعليم لا تزال تعتبر غريبة على مجتمعها وبيئتها ، فهى لا تطرح قضايا الثروة القومية وتوزيعها ، والتناقضات الاجتماعية الحادة وأسباب بروزها (١٢) .

ونظام التعليم فى الوطن العربى لا يزال يتصف بالازدواجية ، فالتفكير القديم يعيش جنبا الى جنب مع التفكير الحديث ونظام التعليم القديم « الكتاتيب والخلوى » يعيش جنبا الى جنب مع المدارس والمعاهد التى تقدم الدراسات الحديثة ، ونظام التعليم لا يزال يقوم على النظر والحفظ ويفضل التعبير الكتابى المرتكز على التكرار والتقليد وهو لا يزال يفصل بين المواد الانسانية والمواد العلمية ويميز التعليم الأكاديمى العام على التعليم التقنى والفنى ، ويفضل الفكر النظرى على العمل والتطبيق . ولا يزال أثره على البيئة الاجتماعية يتجلى فى وظيفته كقوة طاردة للثروات البشرية من ناحية ومعوقة لانتاجيتها من ناحية أخرى ، فما يزال نظام التعليم يعمل بطريقة غير مباشرة على ابعاد خريجى المدارس من النشاطات الزراعية والريفية عموما ويجعلهم يتطلعون باستمرار الى ترك العمل فى ذلك القطاع ، كما أنه لا يزال يزيد من

(١٢) محمد جواد رضا - العرب والتربية والحضارة ، مكتبة المنهل : الكويت ١٩٧٩ (ص ٣٧٢) .

انتاجية القوى العاملة بمتوالية حسابية فى حين أنه يزيد من تطلعاتها ورغباتها الاستهلاكية بمتوالية هندسية (١٣) .

كما أن نظام التعليم لا يزال يتمثل فى شكله النظامى أو المدرسى والذى يركز على النوع الأكاديمى دون اهتمام بالنوع الفنى والمهنى ودون اهتمام بالأشكال التعليمية غير النظامية كتعليم الكبار والتعليم المستمر ، فهو محصور فى شكل معين واحد هو التعليم النظامى وفى فترة زمنية واحدة هى الفترة الممتدة من السادسة من العمر حتى سن الدخول فى سوق العمل ، وبالتالى تقل فرص التعليم بعد مرحلة التعليم العالى أو أثناء فترة العمل كما تقل فى فترة ما قبل المرحلة الابتدائية مثل دور الحضانة ورياض الأطفال . فلا تزال الاتجاهات التعليمية الحديثة الداعية الى أهمية التعليم الموازى والتعليم الملاحق ودورهما فى تعجيل التنمية الاقتصادية والاجتماعية وبناء المجتمع العصرى الحديث وایجاد المجتمع المعلم المتعلم . لا تزال هى الأخرى تسير بمعدلات بطيئة للغاية فى النمو .

كل ذلك يشير الى أن فلسفة التعليم فى الوطن العربى لا تنبعث من تراث الأمة العربية وفكرها وعقيدتها وبالتالى فهى بعيدة كل البعد — على افتراض وجودها — عن واقع المجتمع وغير معبرة عنه ، بل هى فلسفة تعبر عن التخلف الحضارى للوطن العربى والذى هو فى جوهره تنمية مشوهة أفرزها النمو التاريخى للرأسمالية العالمية والنظام الاقتصادى العالمى وقد نتج عن ذلك تفكك اقتصادى وطنى فاقد للتوازن بين قطاعاته المختلفة فى كل بلد عربى ، ومرتبطة باقتصاد الدولة الاستعمارية ارتباطا وثيقا حتى بعد الحصول على الاستقلال السياسى من الدولة الاستعمارية . ولذلك وجدت ظاهرة التطلع الدائم الى البلدان المتقدمة حضاريا والنقل عنها والاستعارة غير الناقدة لنظمها ومؤسساتها ، دون اعتبار للهوية الثقافية التى تنصل بينهما .

(١٣) حامد عمار « التربية وعائدها الإنمائى » (ص ٣٩٥) .

اذن فالخطيئة الأولى لنظام التعليم في الوطن العربي وأنظمة التعليم في الدول النامية بشكل عام ، هو الاقتداء الأعمى بالنماذج الخارجية لايجاد الحلول لمشاكل التعليم الوطنية بدلا من النظر في البيئة والمجتمع والثقافة لاستنباط هذه الحلول ، ومن هنا أتت مشاكل الغزو الثقافي والتلوث البيئي والاجتماعي ومشاكل الطرد والاغتراب التي يحدثها التعليم بالنسبة للقوى العاملة والقوى البشرية حيث تزداد عملية الهجرة الداخلية من الأرياف الى المدن ، والهجرة الخارجية من الهوامش الى المراكز ، فيترفع البعض عن العمل اليدوي ومشاكل الحياة المعاشة ، وينغمسون في دوامة الاستهلاك المظهري أكثر من اهتمامهم بمسائل الانتاج والابتكار والابداع .

وبالرغم من الاصلاحات التي تحدثت من وقت لآخر في مجالات تحسين معدلات التدفق الطلابي وتخفيض حدة الهدر التعليمي وتحسين نظم القبول والتسجيل والتوجيه والامتحانات ، وخفض حجم الصفوف ، وتقليل نسبة الطلاب الى المعلمين ، ومراعاة بعض المواصفات الهندسية والصحية في الأبنية المدرسية ، وادخال أو حذف بعض المواد والأنشطة الدراسية في برامج التعليم بالرغم من كل هذه الاصلاحات وأثرها في الكفاية الداخلية للتعليم الا أن جودة التعليم لا تكتمل الا عن طريق كفايته الخارجية أو قدرته على الاسهام في حل مشكلات التنمية وقضاياها وخاصة فيما يتعلق بالموارد البشرية^(١٤) .

ولكن نظام التعليم في سعيه نحو الجديد يجد نفسه أمام مجموعة كبيرة من القيود في واقع الوطن العربي ، والتي من أهمها البنية السكانية الاقتصادية ، والبنيان الاجتماعي السياسي والتي تتسم بسمات التخلف

(١٤) محمد أحمد الغنام « تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ - ٢٠٠٠ : وثيقة العمل الرئيسية للندوة الاقليمية حول مستقبل التعليم في البلدان العربية » بيروت ٧ - ٩ اكتوبر ١٩٨٠ في مجلة التربية الجديدة العدد ٢١ ، السنة السابعة ، سبتمبر/ديسمبر ١٩٨٠ (ص ٥٠) .

وبالتالى تؤثر على الوظيفة الاجتماعية لنظام التعليم، ولذا يصبح من المضرورى الامام بمكونات هذا الوعاء السكانى الاقتصادى والاجتماعى السياسى ، والذي يعيش فيه نظام التعليم فى الوطن العربى ويتغذى منه ، ويتأثر ويؤثر فيه .

* * *

● البنية السكانية الاقتصادية :

تدل بعض التقديرات الحديثة أن سكان العالم العربى بلغوا ١٧٢ مليون نسمة عام ١٩٨٠ ، وأن نسبة النمو السكانى ازدادت من ١.٥٪ فى الأربعينات الى ٢.٥٪ فى الخمسينات الى ٣٪ فى الستينات والسبعينات . فلا تزال معدلات الخصوبة والولادة مرتفعة ومعدلات الوفيات منخفضة الشئ الذى يؤدى الى الزيادة فى عدد السكان وخاصة فى أعداد الأطفال دون سن العمل . فقد بلغ عدد الأطفال دون الخامسة عشر ٤٥٪ من مجموع السكان بينما كون الأشخاص فى سن العمل (١٥ — ٦٤ سنة) ٥٢٪ من مجموع السكان ، أما الكهول (٦٤ سنة فما فوق) فلا يمثلون أكثر من ٣٪ من السكان . أما توزيع السكان بين الجنسين فيكاد يكون متساويا حيث تمثل المرأة نصف السكان تقريبا ومن المتوقع أن تستمر هذه النسبة حتى نهاية هذا القرن على أقل تقدير ، وأما بالنسبة للتوزيع الجغرافى فلا يزال الريف يمثل الغالبية العظمى من السكان ، وبالرغم من أن نسبة سكان الريف لا تزال فى ازدياد مضطرد ، فقد حدث تغيير فى توزيع السكان بين الريف والحضر خلال السنوات القليلة الماضية لصالح الحضر ، وهناك احتمال فى استمرار هذا الاتجاه لسنوات قادمة ، فالنزوح المستمر من الأرياف الى المدن من أجل ايجاد فرص جديدة لزيادة الدخل والاستمتاع بالخدمات المتاحة فى العواصم والمدن ، أدى الى النمو المضطرد لمظاهر التحضر والتي هى فى الأساس أقرب الى تريف المدن منها الى التحضر بالمعنى المعروف ، فالنمو الحضرى فى الوطن العربى لم تصاحبه معدلات

نمو اقتصادى أو فرص عمالة منتجة بنفس القدر ، ومن ثم ظهرت مشكلة الجماعات الهامشية التى جذبها بريق المدن وكنت ما يسمى بأحزمة الفقر التى أصبحت أوكارا للرذيلة بالاضافة الى البطالة والتدنى السحيق فى المستوى الصحى والاجتماعى والاقتصادى .

اذن غالبية السكانية فى الوطن العربى هى بنية فتية تغلب عليها شرائح الأطفال والشباب من حيث الأعداد المطلقة والنسب المئوية ، وبارغم من أن هذه البنية قد تمثل مصدر قوة اقتصادية كبيرة على المدى البعيد خاصة اذا أخذنا بالاعتبار الامكانات والموارد الاقتصادية الأخرى التى يمكن استغلالها فى المستقبل ، الا أنها فى نفس الوقت تمثل مشكلة تنموية على المدى القريب والمتوسط وخاصة اذا ما قيست بالأرضية الاقتصادية الحالية التى تتصف بالتجزئة والتخلف . ولذا فان البنية السكانية ترك أعباء ثقيلة على الاقتصاد والقوى العاملة والانتاج وذلك بما تخلعه من وضع هزيل ومتخلف يزيد من عبء العيولة ومن عبء تدعيم الخدمات الاجتماعية من تعليم وصحة واسكان ومواصلات وخلافه . وهذا ما يجعل بالذات نسب الاستيعاب فى التعليم ضعيفة بالنسبة لسنات العمر المخلفة . فلا يزال ٥٠٪ ممن هم فى سن التعليم الابتدائى لا يجدون أماكن فى هذه المرحلة التعليمية كما أن ٨٠٪ ممن هم فى سن التعليم الثانوى تضيق بهم الفرص فى هذه المرحلة من التعليم وأن أكثر من ٩٥٪ ممن هم فى سن التعليم العالى يقبعون خارج مؤسسات هذا المستوى التعليمى .

اذن فان مثل هذه البنية السكانية تعنى الكثير من المشاكل والمتطلبات بالنسبة لنظام التعليم فهى تعنى كثرة عدد الأطفال فى سن التعليم الإلزامى أو الأساسى وكثرة أعداد الشباب فى سن التعليم الثانوى والجامعى ، كما تعنى كثرة ما يمكن أن يخصص لهذا التعليم من أموال وموارد بشرية ومادية ، وما يمكن أن يوفر من البرامج والفرص المتنوعة والمناسبة للنمو ولتمكين الأطفال والشباب من الاندماج بصورة

سورية فى مجتمع الكبار والابتعاد عن انحرافات السلوك الفردي والتفكك الاجتماعى •

وبالرغم من أن الأفراد ممن هم فى سن العمل يكونون حوالى ٥٠٪ من مجموع السكان الا أن الذين يدخلون فى عداد القوى العاملة لا يتجاوزون ٣٠٪ من عدد السكان ، وإذا علمنا أن معظم هذه القوى العاملة تعمل فى القطاع الأول وبالأذات فى الزراعة التقليدية والحرف البسيطة وأن أكثر من ٥٠٪ من قوة العمل تنصف بالأمية وتدخل فى عداد العمالة غير الماهرة ، كما أن ٧٥٪ من هذه العمالة توجد فى الدول غير النفطية أو الدول العربية الفقيرة أدركنا مدى العبء الاقتصادى الذى يلقى هذا الهيكل على القوى المنتجة من ناحية ومدى الأثر الذى تتركه هذه البيئة المتخلفة على المجتمع من ناحية أخرى وذلك من حيث ضعف الانتاج وطغيان ظاهرة البطالة المقنعة وسيادة اقتصاد الكفاف ، ومن حيث رواج الأفكار والتصورات العتيقة وتخلف التعليم فى الريف وعجز نظام التعليم عن تحقيق تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم •

ان انخفاض نسبة المساهمة فى النشاط الاقتصادى ترجع فى جزء كبير منها الى انخفاض مساهمة المرأة فى هذا النشاط ، كما ترجع أيضا الى قلة فرص العمل وما يترتب على ذلك من بطالة مثقفة وتوزيع غير ملائم لقوة العمل على مختلف قطاعات النشاط الاقتصادى وهجرة للعقول العربية الى خارج الوطن العربى والتي اتسعت فى السنوات الأخيرة لتشمل العمال المهرة والفنيين الى جانب العلميين والمهنيين فى مختلف القطاعات • فالبنية الاقتصادية اذن تتسم بشائية تعبر عن نفسها فى وجود قطاع حديث ضيق بجانب قطاع تقليدى كبير يتميز بضعف الانتاجية والبطالة المقنعة والموسمية • ومن هنا كانت ظاهرة استيراد الغذاء من قبل الأقطار العربية دون استثناء ، فالانتاج الزراعى المحلى لا يكفى حاجات السكان وأن نصيب الفرد من واردات الغذاء قد ازداد فى السبعينات خمسة أضعاف ما كان عليه فى الستينات ، بل وصل فى

بعض الأحيان الى تسع أضعاف ذلك الرقم كما هو الحال بالنسبة للدول العربية النفطية^(١٥) .

● البنية الاجتماعية السياسية :

يذكر الدكتور سعد الدين ابراهيم^(١٦) أن الوطن العربي قد تعرض في تاريخه الحديث الى أربعة موجات من التغيير الاجتماعي تمثلت في :

- ١ — التجربة الاستعمارية .
- ٢ — العلم والتكنولوجيا الحديثة .
- ٣ — النضال الوطني والقومي .
- ٤ — الظاهرة النفطية .

وكانت نتيجة هذه الموجات الأربعة ولادة نظام اجتماعي جديد هو نتاج التفاعل بين النظام الاجتماعي القديم والأحداث الجديدة ، ولكن الهياكل الاجتماعية القديمة لم تختف تماما عن مسرح الحياة العربية ، بل ما تزال مستمرة وان كانت بصور منكشفة ومشوهة . ويعبر النفط أهم الموجات الأربعة التي أعطت النظام الاجتماعي العربي الجديد خصائصه وملامحه الفريدة . وبالرغم من ظهور صور جديدة في المجتمع العربي مثل صورة البدوي المميكن والرأسمالي الهلامي والفلاح المهاجر وطالبة الطب المحجبة والمناضل المسلم الساخط^(١٧) ، إلا أن الصور القديمة لا تزال تعيش جنباً الى جنب مع هذه الصور الحديثة والتي ظهرت أساساً نتيجة التوتر والصراع الذي أحدثته تلك الموجات .

(١٥) محمد أحمد الفنام « تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ - ٢٠٠٠ » (ص ١٦) .

(١٦) سعد الدين ابراهيم ، **النظم الاجتماعية العربية الجديدة** ، بيروت — مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٨٢ .

(١٧) نفس المرجع (ص ٢٣ - ٥٠) .

ولكن ظاهرة النفط وما رافقها من نمو كبير فى الثروة العربية لم يصاحبها تطور أو تنمية حقيقية على الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية . فقد ساعد النفط فى حرية انتقال الأموال واليد العاملة عبر الحدود القطرية وان كان ذلك ضمن شروط وحدود ضيقة ، كما أنه أتاح للدول النفطية عوائد ضخمة لتمويل برامج ومشروعات طموحة ، ومكنها من أحداث طفرات فى مستويات المعيشة وفى أنماط الحياة الاقتصادية والاجتماعية كما مكنها من اتباع سياسة فى الرفاهية الاجتماعية أدت الى نوع من الاتكالية بين فئات المجتمع بدرجات متفاوتة . وعلى العموم فقد يسر الثراء النفطى محاكاة الغرب فى الاستهلاك وفى النقل عنه والارتباط به ، فهو لم يخفف من روابط التبعية والاستغلال وانما زادها — على العكس — تشعبا وتوثيقا . فقد غذى الثراء النفطى الكثير من العادات الاستهلاكية التى تتصف بالاسراف والمترف المظهري فى الأقطار الغنية وفقيرة على السواء وبالتالى لم يغير كثيرا من واقع التخلف فى الأقطار العربية ، خاصة وأن عوامل اللامساواة القائمة بين أقطار الوطن العربى وفى داخل كل منها لم تتغير أبدا ان لم تكن قد ساءت كثيرا ، فالأمية والبطالة والفقر لا تزال فى ازدياد مستمر اما بالأرقام المطلقة أو النسب المئوية ، وكذلك الحال بالنسبة للمستوى الصحى والغذائى وخاصة فى المناطق الريفية حيث لا تزال أوضاع الفلاح متدنية من حيث المهارة وأساليب العمل والانتاج والانتاجية . وهذا التفاوت المصارخ فى الثروات والدخول بين الأقطار العربية وداخل كل قطر عربى ، يرجع فى جزء كبير منه الى وجود نظام اقتصادى دولى يعمل لمصلحة الدول المتقدمة وعلى حساب مصالح اقتصاديات الدول النامية ، كما يرجع فى جزئه الآخر الى السياسات التنموية المتبعة والتى لم تعط اهتماما كبيرا للتنمية الزراعية والتنمية الريفية مما ينتج عنه هجرات متتالية من الريف الى المدن ، وتدهور فى عملية الانتاج وانتشار لأحزمة الفقر وأوكر الرذيلة ، وتكريس لواقع التخلف بشكل عام .

لقد تحدث بعض العلماء والمفكرين^(١٨) عن الاستبداد الاجتماعى والاستبداد السياسى كعاملين أساسيين يؤثران تأثيرا كبيرا على فكر الانسان وعلى سلوكه ، ويسلبانه الحرية ويؤثران على مقوماته الشخصية ، والاستبداد الاجتماعى يتجلى فى العادات والتقاليد والأفكار والنظم التى يتلقاها الفرد عن الكبار أو الآخرين دونما تبصر ، وأما الاستبداد السياسى فهو ارغام المجتمع على أن يعيش وفق دائرة معينة ترضى ثروات وأهواء الأقلية المستبدة ، والغاء حرية العقل وحرية الارادة فى القول والسلوك تمثلان أهم مظاهر الاستبداد السياسى والاجتماعى .

ولا شك أن الاستبداد بنوعيه الاجتماعى والسياسى هو أحد الأسباب الرئيسية فى كثير من الاتجاهات السلبية فى المجتمع العربى ، فالخداع والغش والنفاق والفهلوة وغيرها — كلها تأتى نتيجة الحالة العقلية التى يخلقها الاستبداد ، أو هى فى الواقع أوليات يستخدمها الأفراد للتعبير عن واقع التخلف النفسى الذى يعيشون فيه . فبالرغم من أن التخلف هو فى جوهره عملية استلاب اقتصادى اجتماعى من الناحية المادية الا أنه يؤدي دائما الى استلاب نفسى على المستوى الذاتى للأفراد^(١٩) . وكما يقول حجازى فان التخلف من المنظور النفسى العريض يتجاوز مسائل التكنولوجيا والانتاج ليمتدح حول قيمة الحياة الانسانية والكرامة البشرية ، وأن كل هدر لهذه القيمة أو تحويلها الى مجرد أدلة ، هو نوع من التخلف ، وبالتالي فان سيكولوجية التخلف هى سيكولوجية الانسان المقهور أو المشبأ^(٢٠) وهذا الانسان المشبأ يظهر دائما عندما

(١٨) انظر فى هذا الخصوص أدونيس وخالده سعيد ، انكواكى : نصوص مختارة ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٨٢ وايضا على المحافظة : الاتجاهات الفكرية عند العرب ، بيروت ، الأهلية للنشر والتوزيع ١٩٨٠

(١٩) مصطفى حجازى ، التخلف الاجتماعى : سيكولوجية الانسان المقهور (الطبعة الثانية) بيروت ، معهد الانماء العربى ١٩٨٠ (ص ٣٠) .

(٢٠) نفس المرجع ص ٣٢ .

تعم حالة القابلية للاسترقاق^(٢١) والتي تسود نتيجة الفساد السياسى والفساد الاقتصادى ، وأنه — كما يقول هويدى — « عندما تتسلسل جرثومة الظلم الى السلطة وجرثومة الترف الى الثروة فذلك ايزان بانهيـار المجتمع وسقوطه »^(٢٢) .

لقد ساعدت البنية السياسية والاجتماعية فى نمو الكثير من الاتجاهات السلبية مثل روح اللامبالاة وتغليب المصلحة الفردية والمنفعة الخاصة والانبهار بكل ما هو أجنبى وغير عربى وشيوع الفكر التبريرى وايتار المجاملة وموافقة الرأى الغالب . وظاهرة اللامبالاة تعتبر من أخطر المظاهر فى هذه المرحلة من تاريخ الوطن العربى ، فقد أصبحنا نشكو كثيرا من تضائل الانتاج وعدم الاهتمام برفع مستواه والرغبة فى ابعاد المسئولية عن الذات والقائما على أكتاف الآخرين فالكثير من الأفراد لا يكثرثون بمصالح المجتمع لأنهم لا يشعرون بأن المجتمع يهتم بهم ولا بمصالحهم ، وكأنما يوجد هناك عنصر انتقامى أو تسمم متبادل (mutval poisoning) كما يقول شوميكر^(٢٣) ، يعمل من وراء التكاسل والتراخى وعدم الحرص على المصلحة العامة^(٢٤) .

وهن الاتجاهات السلبية الأخرى التى تساعد البيئة السياسية والاجتماعية على نموها ظاهرة البعد الواحد فى التفكير الاجتماعى

(٢١) القابلية للاسترقاق هى مرحلة أشد فتكا من القابلية للاستعمار فكلاهما تعبير عن الاحساس العميق بالهزيمة النفسية والفكرية ، فالاستعمار هو مصادرة بلد أو شعب لصالح شعب آخر فى حين أن الاسترقاق هو مصادرة شخص لصالح آخر (انظر فهمى هويدى ، القرآن والسلطان) ص ٧٥ — ٧٧ .

(٢٢) فهمى هويدى ، القرآن والسلطان : هوم اسلامية معاصرة (الطبعة الثانية) بيروت ، دار الشروق ١٩٨٢ (ص ٢٤) .

(٢٣) انظر : E. F. Schumacher, Small is Beautiful, (London : Harper & Row Publishers), 1973 p. 167.

(٢٤) مؤاد زكريا ، آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة (ص ١٨٢) .

والمسلكية العامة ، وظاهرة السلوك الحدى الذى لا يتصف بدرجات عالية من السماح ولا يسلم بالتعامل المرن أو وجود منزلة بين المنزلتين ، وهذه الظواهر تجعل نظام التعليم فى الوطن العربى معزولا حضاريا وذلك لرفضه لمبدأ العقلانية ولاغفاله لأهمية الانسان كقيمة اجتماعية عليا .

وكما ينادى زكى نجيب محمود فان « حياتنا العقلية كلها انجرفت فى تيار الفهولة اليوم ، فلم يعد المهن هو أن تدقق النظر اذا فكرت وأن تجيد الصياغة اذا كتبت ، بل لم يعد المهن هو أن تفكر وأن تكتب على الاطلاق اذا أردت أن تحسب فى عداد المفكرين والكتاب ، بل يكفيك أن تتقن فن الفهولة التى تضعك فى مساقط الضوء دون أن تكون قد مهدت لذلك بعمل فعلى تؤديه ، ومن فنون الفهولة فى هذا السبيل أن تجد طريقك الى عضوية اللجان الثقافية العليا ، وأن يوضع اسمك مشرفا على هذا ومراجعا لذلك وأن تدلى برأيك فيما لم تقرأه ، وأن تصطنع أمام الناس وجاهة أصحاب النفوذ والسلطان لأن القادر على المنصح والضرر لا بد أن يكون فى أعين الناس أى شيء أرادته لنفسه بما فى ذلك أن يكون أدبيا أو مفكرا أو ما شاء من صفات » (٢٥) .

ويرى بعض المفكرين أن وضع التخلف الذى تعيشه الدول النامية لا ينتج فقط عن نقص العقل أو المنطق ، أو من آحادية التوجه فى التفكير الاجتماعى والمسلكية العامة، وإنما يرجع أيضا لفقدان عامل الذوق ، وكما يقول أحمد أمين فانك اذا « رأيت الشوارع لا منظمة ولا نظيفة والأمور الصحية مهمة لا يعنى بها ، والفلاح بائسا فقيرا ، أو رأيت معاملة الناس بعضهم بعضا جافة سيئة تحدث ضوضاء وجلبة كالآلة لم تترت أو رأيت رجال الحكومات تعنى بمناصبها أكثر مما تعنى بمصالح رعيتهما ، فاعلم أن منشأ ذلك فقدان الذوق الرفيع لا العقل النابه » (٢٦) .

(٢٥) زكى نجيب محمود ، هموم المثقفين . بيروت ، دار انشروق .

١٩٨١ (ص ١٩٢ — ١٩٣) .

(٢٦) أحمد أمين ، الى ولدى ، بيروت ، دار الكتاب العربى (الطبعة

الثانية) ١٩٦٩ (ص ٤١) .

ولكن الذوق لا يفهم على أنه مناف للعقل أو المنطق أو أنه نوع من الغش والخداع والفهلوة أو نوع من استراتيجيات البقاء الهامشي أو الاستجابات المجتسرة واللاارادية أو الغير سوية . فالذوق كما رآه فلاسفة اليونان القدماء أمثال أفلاطون وأرسطو هو قمة العقلانية والأخلاقية ، ومن هنا كان اهتمامهم بالموسيقى والشعر فى المناهج التعليمية ومن هنا كان ربطهم بين الموسيقى من ناحية وعلوم الحساب والفلك وما وراء الطبيعة وغيرها من العلوم كالسياسة والأخلاق من جانب آخر ، فالذوق هو مصدر السكينة والاطمئنان وحسن المعاملة وجمال السلوك وأن انعدامه يتلف المشاعر السامية ويؤدى الى هياج الأعصاب واضطرابها وارتباكها وعدم الذوق هو رفض للعقلانية واغفال لأهمية الانسان كقيمة اجتماعية عليا فى نفس الوقت ، وتحويله من كائن حى الى شئ ، وكما يقول هويدى : فان البلاد العربية والاسلامية قد هزمت منذ أن هزم فيها الانسان و « منذ سحب منه دوره كفاعل وبات صفة أو مفعولا به ومنذ تلك الواقعة خرج المسلمون من التاريخ وصاروا جزءا من الجغرافيا » (٢٧) .



(٢٧) نهى هويدى ، القرآن والسلطان : هجوم اسلامية معاصرة
(ص ١٢) .

ثانياً : واقع التنمية فى الوطن العربى

● الازدواجية العالمية :

ان أهم ما يميز العالم اليوم هو أن ثلثى سكانه يعيشون فى فقر وبؤس شديدين وأن الثلث الباقي يعيش فى بحبوحة من العيش بلغت من التضخم والاسراف فى الانفاق حداً ترتب عليه تلوث البيئة الطبيعية ونضوب الموارد الغير قابلة للتجديد ومن هنا كانت المناذاة بايجاد تنمية دولية عادلة ونظام اقتصادى جديد يعيد توزيع الثروات والدخول بين بلدان العالم وداخل كل بلد على حده ، كما يدفع الى تحقيق التقدم والتعاون لمجموع البشرية وتقلل من فرص المجابهة ويصون السلام والسلام العالميين ، ولا بد لهذا النظام الاقتصادى الجديد أن يجد حلولا أكثر ملاءمة لمشاكل النظام النقدى العالمى ومشاكل المواد الأولية والتصنيع فى الدول النامية ومشاكل نقل التكنولوجيا من الدول المتقدمة الى الدول النامية وما يقتضيه ذلك من اشراف ورقابة على نشاط الشركات متعددة الجنسية باعتبارها المحتكر الأساسى لعملية النقل التكنولوجى .

ان الأقليات الثرية فى العالم المتقدم تزداد ثراء بينما تعيش الأغلبية من أبناء العالم الثالث حول مستوى خط الفقر الذى حدده البنك الدولى بمبلغ ٧٥ دولاراً فى السنة . فالعالم الثالث يضم ٧٣٪ من سكان العالم بينما لا يزيد ناتجه الاجمالى عن ١٧٪ من الناتج الاجمالى العالمى ، وأن انتاجه الصناعى لا يزيد عن ٧٪ من الانتاج الصناعى العالمى ، كما أن ما يحصل عليه من بيع المواد الأولية لا يتجاوز ١٠٪ من سعر بيع تلك المواد للمستهلك النهائى (٢٨) .

ان هذا الواقع المفجع من فقر وجهل ومرض والذى تشكو منه شعوب آسيا وافريقيا وأمريكا اللاتينية ما هو الا تعبير عن ظاهرة أعم وأشد تعقيدا هى التخلف والتى ترجع فى الأساس الى وجود

(٢٨) اسماعيل صبرى عبد الله ، نحو نظام اقتصادى عالمى جديد (ص ٤٧) .

العلاقة الاستغلالية بين المراكز والهوامش ، كما ترجع الى خطأ استراتيجيات التنمية المتبعة من قبل الدول النامية ، والتي عجزت عن اشباع الحاجات الأساسية للجماهير ، وأدت بالتالى الى زيادة الفوارق بين الطبقات والى المزيد من التبعية والتخلف .

● التنمية الدولية :

ان التنمية والتخلف هما وجهان لعملة واحدة وان مؤشرات التنمية فى احدى وجوهها هى مؤشرات للتخلف فى وجهها الآخر ، وقد حاول « علماء » التنمية من اقتصاديين وسياسيين واجتماعيين شرح مفهوم التنمية وتفسير التخلف عن طريق نظريات متعددة ، منها ما هو بسيط وغير علمى كنظريات المكان الجغرافى والعرق والدين ومنها ما هو شبه علمى كنظريات مراحل النمو والحلقة المفرغة والحرمان النسبى ، فهناك التفسيرات التى ترجع التخلف الى أسباب عنصرية تتعلق بقصور الذكاء والقدرات لشعوب الدول النامية أو الشعوب الملونة وغير البيضاء ، وهناك التفسيرات التى ترجع التخلف الى عوامل دينية تدعو الى التواكل ولا تحت على العمل أو عوامل جغرافية لا تصلح لبناء المدنيات ولا تنمى المزاج المعتدل كالمناطق الحارة أو المدارية .

أما نظرية مراحل النمو والتى نادى بها الاقتصادى « روستو » فتعتبر معلما أساسيا من معالم الفكر السائد فى الغرب وفى الهيئات الاقتصادية والمالية الدولية . فهى بلا شك قد أثرت على الفكر التنموى السائد فى الأوساط الغربية والمحافل الدولية وفى الكثير من أوساط العالم الثالث ، وذلك لأن اطارها العام يمكن أن يستوعب النظريات الأخرى وخاصة نظريات الحلقة المفرغة والحرمان النسبى ، وهى نظرية ثنادى بأن التخلف هو مجرد تأخر زمنى أو تاريخى وأن مراحل التاريخ الاجتماعى تبدأ من المجتمع التقليدى أو التخلف ومن ثم الى التهيؤ للانطلاق فالانطلاق فالنضج ، فمرحلة الاستهلاك الوفير والتى تمثل

قمة الدورة الاجتماعية أو التاريخية ، فهي بالتالى أقرب الى المرحلة الجرمانية لدى هيجل منها الى يتوبيا ماركس أو يتوبيا توماس مور وذلك لأنها ليست قراءة تنبؤية بقدر ما هى قراءة واقعية انتقائية . ولما كانت هذه القراءة تحكى أو تختزل ما مرت به الدول الرأسمالية المتقدمة فانها تعطى مبررات اضافية لهامش التدخل من قبل الدول المتقدمة من أجل مساعدة الدول النامية وذلك بحكم خبرتها وتجاربها من ناحية وبحكم الاتجاهات الانسانية العالمية التى تنادى بمساعدة الآخرين الذين يعيشون فى حالة من الحرمان النسبى أو التخلف الدائرى من ناحية أخرى .

فحسب هذه النظرية ان هناك مسار فريد للتقدم ولذا يتوجب على كل الشعوب أن تسلك ذلك الدرب الذى اختارته الحضارة الغربية^(٢٦) . وبالرغم من أن القول بالمسار الفريد ينافى التاريخ ويتنكر لقدرات البشر الا أن ذلك النمط التاريخى للنمو لا يمكن أن يتكرر أيضا لخصوصية الظروف التى تم فيها ذلك التطور وخاصة فيما يتعلق باستغلال ونهب ثروات الدول المتخلفة والسيطرة على أسواقها عن طريق الاستعمار الاستيطانى بالاضافة الى السبق التكنولوجى الذى لعب دورا كبيرا فى ذلك الاستغلال وتلك السيطرة .

اذن فان الطريق الى التنمية والتحديث حسب هذه النظرية هو طريق ذو اتجاه واحد تمثل فيه مرحلة الانطلاق المرحلة الحاسمة والاساسية فى سبيل اللحاق بالدول المتقدمة . ولكن اللحاق بالدول المتقدمة اذا تم — على أحسن الفروض — سيكون على حساب امحاء الشخصية الحضارية المتميزة ، بالاضافة الى أن الدول النامية سوف تضحى بالصفات الانسانية المتعلقة بالقدرة على الابتكار والابداع من أجل الصفات الحيوانية المتمثلة فى التقليد والمحاكاة . ولكن الواقع قد

(٢٦) اسماعيل صبرى عبد الله « التنمية الاقتصادية العربية » فى مركز دراسات الوحدة العربية ، دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى (ص ٤٥) .

أثبت أن إمكانية اللاحق بالعالم الغربى فى أمد زمنى معقول هو ضرب من الوهم والخيال ، وأنه على عكس التوقعات القومية والعالية فإن العجوة التنموية التى تفصل بين العالم الأول والعالم الثالث تزداد اتساعا كل يوم ، وأن العالم ككل يواجه أزمة تنموية دولية •

لقد وصلت الدول الغربية الى مرحلة النضج أو الرشد الاقتصادى عن طريق استراتيجية التصنيع التى استهدفت التصدير • ومن ثم ركزت تجارب الغرب على الادخار والاستثمار وزيادة الانتاج ثم الدخول تدريجيا فى مرحلة العدالة الاجتماعية وذلك عن طريق التوسع فى الخدمات أو فرض الضرائب التصاعدية ، فالأساس هو النمو الاقتصادى أما التغير الاجتماعى فإنه يتحقق تدريجيا كضرورة للنمو الاقتصادى أو ثمرة له فهو الذى يوفر الموارد لمواجهة ما يلزم من خدمات اجتماعية • ومن ثم يصبح مفتاح التنمية هو الادخار من أجل الاستثمار وان نمطها الأساسى يقوم على المشروعات الصناعية الكبيرة التى تستخدم التكنولوجيا كثيفة رأس المال ، وان خيراتها أو عائدها سوف يتساقط رذاذا كالمطر الخفيف حتى يروى بالتدريج أرض الفقر فى قاع المجتمع (٣٠) •

ان نمط النمو الغربى فى الواقع يبرر كل أنواع الازدواجيات فى النمو والدخول فهو يصل نظرية روستو فى مراحل النمو بنظرية ريكاردو فى المزايا المقارنة ونظرية ميرشمان فى النمو غير المتوازن • فالتنمية على حسب هذا النمط تقوم على أكتاف المنظمين الاقتصاديين أو وكلاء التغير الذين وصفهم ماكيلاند (*) بامتلاكهم لصفة الدافع للانجاز (N-Ach) ، فهم أشبه بأبطال التاريخ الهيجليين الذين يتميزون بصفة المراوغة العقلية (Cunning of Reason) وبالتالي فهم أقدر على معرفة

(٣٠) اسماعيل صبرى عبد الله ، نحو نظام اقتصادى عالمى جديد (ص ٤٦) •

David McClelland. The Achieving Society.
New York : Van Nostrand, 1961.

(*) انظر :

(١٤ — الغربية ومجالات التنمية)

الحظة التى يمكن بل يجب فيها توجيه دفعة التاريخ فهم يعرفون متى وكيف يستخدمون الموارد المتاحة ويحسنون توزيعها بين غرض الاستثمار للوصول الى أقصى درجة من الكفاءة والربحية . ولما كان مثل هؤلاء الأبطال نادرين فى الدول النامية ، وكذلك أصحاب الدخول العالية الذين وحدهم هم القادرون على الادخار والاستثمار ، ولما كان معدل الادخار المطلوب للاستثمار ضعيفا للغاية لأن أية زيادة فى دخول الفقراء تذهب حتما الى الاستهلاك — ونسبة لكل ذلك فان الدول النامية عامة لابد أن تعتمد على المساعدات الخارجية الفنية والرأسمالية . فرأس المال الأجنبى لابد من اجتذابه لعملية التنمية ، فهو عنصر حاكم ومن أجله لابد أن تشرع القوانين الخاصة وتقرر الامتيازات لأصحابه أو ممثليه ولا بد أن تهيا الظروف المدللة والمرغبة ، بل لابد أن تذال كل الصعوبات التى تواجهه سواء أكانت مناغسة مادية داخلية أو معارضة فكرية وطنية . والمعونات الفنية يمكن أن تتمثل فى ايفاد الخبراء وبعثات التدريب ونقل المعدات التكنولوجية وبالتالي يمكن للدول النامية أن تتقدم فى اتجاه التنمية والتحديث .

لقد ساد هذا النمط فى الفكر التنموى وفى الممارسات التنموية ، ولكن التطبيق والممارسات أثبتت خطأ هذا الفكر ونتاجه ، فقد فات دعائه والقائمين على أمره أن تحقيق هذا النمط يحتاج الى امدادات غير محدودة من الموارد والطاقة ، على الأقل فى بداية العمل التنموى ، فاستراتيجية الدفعة القوية (Big Push) والتى تحدث عنها بعض المفكرين التنمويين لا يمكن احداثها الا عن طريق ايجاد موارد ضخمة تصعب على الدول النامية توفيرها لصعوبة تكرار الظروف التى توافرت للدول المتقدمة فى بداية مسيرتها وخاصة فيما يتعلق بالاستعمار الاستيطانى والسبق التكنولوجى . ولقد أدت تلك الظروف الى التبديد الشديد للموارد الطبيعية فى عمليتى الانتاج والاستهلاك . مما أدى بالدول الغربية الى الاصطدام بمسائل الحدود الخارجية للنمو كمشاكل التلوث ونضوب الموارد الغير قابلة للتجديد . ومن هنا كانت المناداة بتنمية البيئة

(Eco-Development) وبوقف النمو وجعل حدود له (Limits to Growth) فالغلاف الحيوى للأرض بدأ يتعرض لتلوثات كثيرة تمثل خطرا كبيرا على حياة الانسان نتيجة التوسع فى استخدام الأسمدة الكيماوية والمبيدات الحشرية وكيماويات المصناعات الغذائية المعلبة ومستحضرات التجميل والأدوية ، بالإضافة الى أَدْخَنَة المصانع والسيارات التى تنطلق فى الهواء ومخلفات المصانع التى تلقى فى البحار والأنهار .

أقد كانت تكاليف هذا النمو بسيطة للغاية من الوجهة المنظورة وذلك بفضل الاستعمار الاستيطاني والسبق التكنولوجى والتبعية الاقتصادية والسياسية ، ولكن تكاليفه غير المنظورة أو مترتبته التنموية كانت باهظة للغاية ، وقد تمثل ذلك فى التكلفة الاجتماعية المترتبة على حدوث الأزمات الاقتصادية الدورية وما يعقبها من بطالة مستشرية ومن حروب فتاكة ومن تفكك أسرى وتدهور لعلاقات الجوار وغيرها من العلاقات الانسانية التى تضى على الحياة عناصر البهجة والسرور مثل الصداقة والمودة كما تمثل ذلك أيضا فى التحلل الخلقي وفى ترايد مظاهر العنف وادمان الخمر وانتشار المخدرات وارتفاع معدلات الانتحار .

لقد ضيق هذا النموذج الغربى مفهوم التنمية وجعلها مقصورة فى الأساس على النمو الاقتصادى والذى يعتمد بدوره على استيراد التكنولوجيا والأموال الخارجية اللازمة للاستثمار .

ولكن معونات التنمية قد قصرت عن احتياجات الدول النامية وهى لا تزال فى تناقض مستمر ، كما أن وقائع التنمية عموما فى العقود الثلاثة الماضية أكدت على المحدودية الفكرية والعملية لهذا النموذج ، فقد شهدت السبعينات مولد مفاهيم جديدة للتنمية كضرورة المشاركة الشعبية فى عملية التنمية ومبدأ الاعتماد الجماعى على النفس ، والوفاء بالاحتياجات الأساسية للجماهير ، ومن جراء ذلك أصبحت التنمية اليوم مفهوما شاملا يعتمدى الجوانب الاقتصادية الى الجوانب الاجتماعية والثقافية والحضارية .

● التنمية العربية :

لا شك أن قضية التنمية هي من القضايا والتحديات الأساسية التي تواجه الوطن العربي في جهودہ الحكومية والأهلية وأن هناك الكثير من الخطط والبرامج التي وضعت ولا تزال توضع في سبيل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وأن أول ما يلاحظ على برامج التنمية العربية خلال الستينات والسبعينات هو فشلها في سد أو تضيق الكثير من الفجوات التنموية وبخاصة الفجوة الغذائية ، فالدول العربية في حاجة متزايدة لاستيراد المواد الغذائية وبخاصة القمح الذي يمثل استيرادها منه نصف (٥٠٪) استهلاكها من ناحية و ٣٠٪ من كمية القمح المعروض في التجارة الدولية من ناحية أخرى .

ان ثلث سكان الوطن العربي يعانون بصورة أو بأخرى من النقص الغذائي والذي يتمثل في نقص السعرات الحرارية المطلوبة لجسم الانسان والنقص البروتيني اللازم لمادة الحياة ولا سيما الحيوانى المصدر منه ، فلا تزال نسبة السعرات الحرارية النباتية المصدر تمثل ٨٨٪ في حين أن السعرات الحرارية الحيوانية المصدر تمثل ١٢٪ فقط . ورغم تحسن الحالة الصحية للسكان عموما الا أنها لا تزال معرضة لأمراض متوطنة كالبلهارسيا والديزنتاريا والمalaria والدرن وغيرها ، وأن نسبة الخلو من الأمراض المتوطنة في مجمل الأقطار العربية لا تزيد عن ٢٠٪ من مجموع السكان ، وأن متوسط توقع الحياة عند الولادة لا يزيد عن خمسين عاما .

ان قصور الانتاج الزراعى في الوطن العربى لا يرجع الى قصور كفى في الموارد الطبيعية المتاحة بقدر ما يرجع الى عدم ملاءمة نمط

(*) لقد دعت الأمم المتحدة الدول الصناعية لتخصيص ١٪ من الناتج القومى الإجمالى لكل منها ، كمعونات للتنمية في الدول الفقيرة ، ولكن الدول الصناعية أعلنت عن استعدادها لتخصيص ٣٫٧٪ فقط ، ولكن حتى هذا الالتزام لم يقابل بالوفاء والاحترام حيث تناقصت نسبة معونات التنمية بالتدرج الى أن وصلت ٣٪ فقط (انظر اسماعيل مبرى عبد الله ، نحو نظام اقتصادى عالمى جديد) ص ٤٨) .

التنظيم الاجتماعى والاقتصادى لقطاع الزراعة ، فالزراعة لا تزال تتسم باقتصاديات الكثاف فى معظم البلدان العربية كما أن نمط التوزيع تغلب عليه الحيازات أو الملكيات الصغيرة المتناثرة والتي تنتج للاستهلاك العائلى أكثر مما تنتج للسوق الوطنى أو العالمى ، وبالتالي تنتفى مظاهر التخصص والكفاءة الاقتصادية فى هذا القطاع .

وبرغم التوسع الكبير فى برامج الخدمات الاجتماعية من تعليم وصحة وسكن وثقافة واعلام ورعاية اجتماعية وغيرها ، الا أننا نجد الصورة العامة فى هذا المجال لا تزال بعيدة عن أهداف وتوقعات الأفراد والمجموعات فى الوطن العربى . وبالرغم من تبنى التنمية وتخطيطها كجزء من سياسية وطنية مستقرة من أجل تحقيق كرامة الوطن والمواطن الا أننا نجد هذه السياسة قد ركزت على المشروعات الاقتصادية ومشروعات الهياكل والتجهيزات الأساسية ، وعلى الأهداف الكمية فى مجال الانتاج والخدمات وخصتها بقسط وافر من الاستثمار والانفاق ، ولكن كل ذلك على حساب الأهداف النوعية وما تستحقه من تركيز واهتمام . ومن هنا كان التفاوت بين فئات السكان داخل القطر الواحد كما هو الحال فى التفاوت بين سكان الريف وسكان المدن وبين سكان الأحياء الفقيرة والأحياء الغنية فى المدينة الواحدة ، وهذا التفاوت يرجع بلا شك فى جزء منه للتفاوت الموجود فى الموارد المتاحة ولكن يرجع فى جزئه الأكبر الى نقطة البداية أو هامش التدخل من قبل الحكومات والذي يفصح عن مفهوم معين للتنمية لديها وتحديد لدعائمه وركائزها . لقد ساد وهم كبير فى الوطن العربى مفاده أن مشاكل التنمية والتقدم يمكن حلها عن طريق نقل أحدث التطورات التكنولوجية واستخدامها فى مختلف البرامج الاقتصادية والخدمات ، فالتكنولوجيا هى وحدها الكفيلة بتوفير الرخاء لمجتمعات الوطن العربى . ولا شك أن قضية استخدام التكنولوجيا تمثل تحديا معاصرا لبلدان العالم الثالث جميعا . ولا بد من مواجهة هذا التحدى بإيجابية شديدة لخدمة الأهداف والقيم الحضارية ، فلا بد من تحقيق التوطين العربى للخبرة

التكنولوجية حتى تصبح عاملا أساسيا في التنمية ، والتنمية — كما هو معروف — لها جانب مادي وآخر فكري وهي في النهاية ثمرة التفاعل المستمر بين الجانب المادي والجانب الفكري بحيث تغذى كل منهما الآخر وتقوى حركته ، ولا شك أن هذه عملية اجتماعية تتطلب التراكم والتكاثر مع الزمن • فتوطن التكنولوجيا — اذن — هو عملية تتعدى مجرد استيراد الأجهزة والمصانع وتدخل في صميم القرار السياسى من حيث اختيار نوع التكنولوجيا الملائمة وفعاليتها وتحديد حجم السوق ونوع العملة المطلوبة لها والأشخاص الذين يستفيدون منها •

ان الاختيار التكنولوجى فى الوطن العربى لم يؤد الى قيام صناعات متنوعة تعمل بكفاءة عالية ، كما أنه لم يوفر فرص عمل كافية للعمالة المحلية ، بل أدى الى خطأ التفكير الانتقاصى الذى قلص الظاهرة التكنولوجية الى مجرد اختيار او مقايضه سلعيه ، فالتكنولوجيا فى الوطن العربى تمثل عنصرا من عناصر الاستهلاك أكثر منها عنصرا من عناصر الانتاج ، وقد أدى هذا التفكير الانتقاصى حول التكنولوجيا الى تفكير انتقاصى آخر حول طبيعة التنمية ككل ، أو هو بالأحرى ناتج عنه ، فلم يعد مفهوم التنمية أكثر من عملية اقتصادية « تجارية » تكنولوجية ، لا علاقة لها بالجوانب الأخرى ، بالاضافة الى أنها مجرد عملية تقليدية للنموذج الرأسمالى •

ان عدم اكتساب التكنولوجيا أو نقلها بصورة تكفل استقلالية الاقتصاد وحماية موارده ترجع الى حد كبير الى غياب السياسات القومية التكنولوجية وعدم وجود المؤسسات المتخصصة لتقييم التقنيات الحديثة ، وبالتالي شاع فى الوطن العربى أسلوب التعامل مع التكنولوجيا على أنها مشروع أو سلعة تجارية يمكن استيرادها بواسطة الشركات متعددة الجنسية وذلك عن طريق ما يسمى بأسلوب تسليم المفتاح باليد أو النقل الخالى من التكنولوجيا^(٣١) •

(٣١) انظر انطوان زحلان ، البعد التكنولوجى للوحدة العربية ،

بيروت — مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٨١ (ص ١٥) •

ولا شك أن شيوع مثل هذا الأسلوب يرجع لعوامل متنوعة عدة ليس أقلها انقطاع الصلة مع تيارات الابداع فى التراث التكنولوجى العربى عبر قرون ازدهار الحضارة العربية الاسلامية فقد دأبت البرامج التعليمية فى الوطن العربى على ربط التراث بالأدب والتاريخ وعلوم الدين وتركت العلم والتكنولوجيا لى تقترن فى أذهان المواطنين بالحضارة الغربية •

فعدم الاهتمام بالعلم والعلماء من أجل بناء البيئة التكنولوجية من ناحية وحالة التجزئة والتخلف التى يتم فيها نقل التكنولوجيا فى الاطار القطرى الضيق من ناحية أخرى يمثلان عاملين أساسيين فى اخفاق الابداع وبالتالى التطور والتقدم التكنولوجى فى الوطن العربى •

لقد أصاب — الدول النامية تشويها كبيرا فى هياكل انتاجها بحيث أصبحت فى كثير من الأحيان تنتج ما لا تستهلكه وتستهلك ما لا تنتجه (٣٢) ، وهذا التشويه أو التخلف هو فى الواقع ثمرة الاتصال بين الهياكل الرأسمالية فى الدول المتقدمة والهياكل السابقة للرأسمالية فى الدول النامية ، فما زال الفائض الاقتصادى يستنزف بواسطة الاحتكارات الأجنبية أو يبدد على الاستهلاك الترفى ، وما زالت السيطرة الخارجية فى كثير من الأحيان هى السبب الأساسى فى تعطيل مسيرة التنمية وما زال التكوين الرأسمالى عن طريق الاستثمارات الأجنبية واستيراد التكنولوجيا والالتجاء الى الخبرة الأجنبية كلها عاجزة عن كسر دائرة التخلف • فلا السيارة الفاخرة ولا التحلى بأزياء الغرب وأخلاقه قادرة أيضا على كسر دائرة التخلف • فما هو البديل ؟ وما هو الطريق الى ايجاد حياة حرة كريمة لا تستند أساسا الى جهود الآخرين ولا تنتقص من الخصوصية أو الذاتية التراثية ؟ هذا ما نأمل أن نلتمس الاجابة عليه فى استشرافنا للمستقبل فى ما يلى من صفحات •

(٣٢) ابراهيم سعد الدين « حول مقولة التبعية والتنمية الاقتصادية العربية » فى دراسات التنمية والتكامل الاقتصادى العربى (ص ٨٠) •

ثالثا : الاستشراف المستقبلى لحركة التعليم فى الوطن العربى

ان أسوأ صورة للمستقبل هى تلك الصورة التى تنتج عن الموقف السلبي من محاولة صنع المستقبل ، أو ترك الأمور وشأنها والتخلى عن ممارسة الحرية أو الارادة الانسانية • وبالرغم من أن السلبية الكاملة لا تعنى توقف الأحداث الا أنها تعنى تحكم الأحداث على رقاب الناس ومصائرهم ، الشيء الذى يفرض على المجتمعات تغيرات ذات تكلفة اجتماعية باهظة •

لذا فان الاستشراف العلمى للمستقبل يصبح ضرورة اجتماعية تحتتمها الحاجة الى معرفة النتائج البعيدة المدى والمتربة على ما نتخذه الآن من قرارات وما نمارسه من عادات وما ننشئه من علاقات • فالاستشراف — كما هو معروف — هو مجهود علمى منظم يقوم على فهم الماضى والحاضر وتأثير العوامل التى تشكل معالهما معا • وهو وان كان لا يقدم تنبؤات أو تفاصيل مؤكدة الا أنه يفيد فى الإشارة الى بعض بدائل المستقبل والسمات الأساسية لها وارتباطها بالأحداث والطموحات البشرية ، كما أنه يفيد فى الإشارة الى البديل الأفضل أو نوعية وحجم المتغيرات الأساسية اللازمة لتشكيل المجتمع على النحو المنشود •

لذا فان غياب الاستشراف العلمى فى معرفة أبعاد المستقبل العربى يجعل معالجة قضايا المصير العربى تدور فى فلك من التجريد والأمانى والخيال وتقتصر عن حسم الخيارات التاريخية المطروحة فى الساحة العربية ، فصورة المستقبل فى الوطن العربى هى فى نهاية الأمر ثمرة ما نفعل وما لا نفعل منذ الآن • فالقرارات التى نتخذها اليوم تتفاعل مع عمليات التغيير فى السلوك والقيم الاجتماعية وتحدث مفعولها التراكمى فى تحديد شكل المستقبل ، كما أن هذا الشكل يتحدد من جانب

آخر عن طريق الروابط المتعددة التي تصل بين المجتمع العربي والمجتمعات الدولية الأخرى .

اذن فالاستشراف المستقبلي هو جهد ضروري لعملية التغير الاجتماعي في مضمونها ومؤسساتها ، ولكن « اذا كان الاقتصاد تابعاً والثقافة تتراوح بين السلفية والانبهارية » كما يقول عدنان الأمين « فمن أين وكيف يمكن تغيير المؤسسات التربوية وفي أية وجهة ؟ وأنه اذا كانت العلاقات المحلية عشائرية والدولة مشروع معقد والتخطيط للمستقبل يقوم على العقلنة والمكننة والأتمتة ، فمن أين يدخل المستقبل الى المجتمع ومن أين يدخل المجتمع في المستقبل »^(٣٣) ؟ . لذا فانه يصبح من الضروري تحليل التاريخ وفهمه ورسم قوانينه ، وأنه فقط عندما يتم ذلك يصبح من الممكن معرفة من أين وكيف نتدخل ، أو نستطيع أن نحدد هامش التدخل .

* * *

● الخلفية التاريخية للتعليم :

لقد عرف العرب منذ الجاهلية الكتابيب ودور العلم حيث كانوا يعدون النشء لكل ما هو ضروري فكانوا يعلمونهم المطالعة والحساب وقواعد اللغة والهندسة والفلك والطب وفن العمارة والنقش والآداب والتاريخ^(٣٤) ، وقد كان التعليم افراديا حيث يخصص المعلم لكل تلميذ من تلاميذه جزءاً من وقته وحصّة من عنايته ، ومن بين دور العلم كانت هناك الأندية والأسواق والمجتمعات التي تشبه الى حد كبير مجالس الآداب والجامع العلمية الحديثة ، فنادى قريش مثلاً كان يعقد لمناشدة الأشعار ومبادلة الأخبار والبحث في الشئون العامة ، وأسواق عكاظ

(٣٣) عدنان الأمين ، « الاتجاهات المستقبلية في الفكر التربوي العربي » في مجلة الفكر العربي العدد العاشر ، السنة الأولى ، مارس/ابريل ١٩٧٩ (ص ٢٥٨) .

(٣٤) عبد الله عبد الدائم ، القرية عبر التاريخ (الطبعة الثانية) ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٥ (ص ١٣٦) .

ومجنة وذى المجاز كانت أماكن للبيع والشراء بالإضافة الى كونها أماكن للتحكيم والمقاضاة بين الشعراء والخطباء ، ودار الندوة ودار كعب بن لؤى التى كانت أماكن للمذاكرة والمشاورة فى أمور الحرب وطلب المثوبة والموعظة والفصل فى الدعاوى والمنازعات .

وقد كان المجتمع العربى فى الجاهلية مجتمعا قبليا يقوم على التعصب القبلى وعلى التناقض والصراع بين القبائل ، ولم تكن مصالح الأفراد وشخصياتهم بارزة أو طاغية الا فى اطار مصلحة القبيلة وعصبيتها ، ولم تكن هناك حرية فردية الا فى اطار البداوة والقبيلة فالحرية لم تصدر عن مبدأ أو فكرة عامة أو عن تعريف لحقوق الانسان ، فقد سيطرت الـ « أنا » والنفعية على شخصية الانسان العربى فى الجاهلية فهو لا يرفعوى من الدخول فى التخطي والصراع الدامى من أجل منعم مادى أو ثروة عارضة^(٣٥) ، فالفرد حر الى أبعد الحدود طالما كان ذلك فى اطار مصلحة القبيلة وأهدافها^(٣٦) . ففلسفة التربية العربية فى الجاهلية قامت على تدعيم حرية الفرد فى اطار الجماعة القبلية كما قامت على تراوج الفكر والعمل فقد كانت التربية عملية تتم فى المنزل وفى المجتمع « القبيلة » ويقوم بها الكبار وتهدف الى تطبيع الصغار بالطابع الاجتماعى واكسابهم المهارات المختلفة الموجودة لدى الكبار .

وبدخول العرب فى الاسلام انتشر التعليم بفضل الدعوة الى طلب المعلم من المهدي الى اللحد وفى داني الأرض وأقاصى البلاد ، فقد كانت دار الأرقم بن أبى الأرقم أول مؤسسة تعليمية فى الاسلام فى مكة ، وبعدها انتقل التعليم الى المساجد بعد الهجرة الى المدينة ، ومن ثم أخذ العلم من

(٣٥) أحمد خليل ، قضايا معاصرة : مشكلات المجتمع الإسلامى ، دبي ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٢ (ص ٢٣) .

(٣٦) عبد الغنى النورى وعبد الغنى عبود ، نحو فلسفة عربية للتربية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٩ (ص ٢٦٣) .

اليونان والفرس والروم ، وانتشر التعليم فى الكثير من المؤسسات الاجتماعية كالمصالحات الأدبية ومنازل العلماء وحوانيت الوراقين والمقصور والكتابيب والمساجد ودور القضاء ومجالس الحكام والمكتبات ودور العلم والحكمة . وقد استمر التعليم بنفس الهوية المختلطة التى كان عليها فى العصور الجاهلية حيث كان يمارس فى أماكن العمل والنشاطات الاجتماعية والسياسية الا أنه اكتسب روحا جديدة ، هى روح الاسلام التى تدعو الى التوحيد : وحدة الله ووحدة الكون ووحدة الانسان مع الكثرة والتعدد فى عناصر الكون ومظاهر الطبيعة والقبائل والشعوب الانسانية .

لقد كانت الفكرة الاسلامية جديدة على المجتمع العربى فى عهد الرسول والخلفاء الراشدين ولذلك كانت الحاجة ماسة الى الاعداد العقائدى فركزت المناهج التعليمية على النواحي الدينية كما ركزت على ربط العلم بالعمل عن طريق القدوة الحسنة التى اتبعها الرسول الكريم والصحابه الأجلاء والترموا بها فى تربية النشء وجموع المسلمين وخاصة فيما يتعلق بالعقيدة والعبادات . ولكن بعد انفتاح المجتمع الاسلامى على الحضارات الأخرى وانتشار حركة الترجمة ونقل العلوم من اليونان وفارس والروم تعددت المناهج التعليمية وتنوعت موادها وأساسياتها وقويت صلتها بالثقافة المادية فغذت الجوانب الاقتصادية والعسكرية لتلك الثقافة ، فقد ازدهرت التجارة وتقدمت الصناعة والتكنولوجيا فتجلت على النطاق المدنى فى جوانب تخطيط المدن واتشاء أبنية الرى واقامة طواحين الماء وصناعات النسيج والورق والسكر ، كما تجلت على النطاق الحربى فى صناعة السفن والفولاذ والسيوف وفى صنع المدافع وتطوير مسحوق البارود . فصناعة الورق مثلا انتشرت فى العالم الاسلامى بعد منتصف القرن الأول الهجرى (السابع الميلادى) وام تدخل أوروبا الا فى حوالى القرن الثالث عشر الميلادى وكذلك الحال بالنسبة لصناعة السكر وصناعة السيوف الفولاذية « الدمشقية »

والصناعات المعدنية والكيمياوية التي لم تعرفها أوروبا بشكل منتظم
الا في منتصف القرن السادس عشر (٣٧) .

لقد اتسم العصر الذهبي للحضارة الاسلامية في بغداد والأندلس
بمستوى تكنولوجى متقدم كان للإسلام فيه - دون شك - الفضل في
امداد القوة الدافعة للحركة والنشاط ، وقد امتد هذا الابداع التكنولوجى
عبر قرون ازدهار الحضارة العربية الاسلامية حتى بداية القرن السادس
عشر الميلادى حيث توقفت حركة العلم والتكنولوجيا بعد المنهج
العثمانى وزوال الحكومة العربية المستقلة والجيش العربى القوى .

اذن ، فحيثما كانت الدولة العربية مستقرة وقوية من الناحية
العسكرية والاقتصادية . ازدهر العلم والتكنولوجيا في العواصم العربية ،
والواقع أن التفوق التكنولوجى العربى كان مستمرا ومسيطرا دون منازع
طوال العصور الوسطى وحتى نهاية القرن الخامس عشر الميلادى (٣٨) .
وقد كانت فلسفة التربية الاسلامية المسيطرة على تلك الفترة هى فلسفة
وسطية تجمع بين الفردية والجماعية وبين الدنيوية والأخروية فهى تدعو
الانسان لأن يعمل لدنياء كأنه يعيش أبدا كما يعمل لآخريته كأنه يموت
غدا ، وهى فلسفة تحترم الفرد لذاته وترفعه الى أعلى الدرجات عن
طريق التقوى وتعتبره مسئولا عن الجماعة مثل مسؤولية الجماعة كلها
عنه ، فالفرد حر وأمنه وكرامته مصانة من قبل المجتمع أو الدولة ،
وهو يتحرر من داخل نفسه قبل أن يتحرر من قبل القوانين التى تفرض
عليه من الخارج . فتحريير الفرد من الداخل واطلاق طاقاته المبدعة
تجعله قادرا على خدمة نفسه وعلى التمييز بين الخير والشر وعلى
المساهمة النشطة فى حياة مجتمعه وازدهاره .

لقد أدت موجات الحروب الصليبية والغزوات المغولية الى تمزيق

(٣٧) أحمد يوسف الحسن . « نماذج من الابداع التكنولوجى فى
الحضارة العربية والى مآل التى كانت وراء الابداع » المستقبل العربى العدد
٣٧ ، مارس ١٩٨٢ (ص ٧٩) .
(٣٨) المرجع السابق ص ٧٩ .

الاتصال الجغرافى والسياسى بين المشرق والمغرب العربيين وعزلت الأول عن دوره كهمزة وصل تجارية وحضارية بين الغرب والمشرق^(٣٩) كما أدت عوامل أخرى الى التزمت الدينى والجمود الاجتماعى والاقتصادى والسياسى ، فالسياسيات الاقتصادية للدولة العثمانية مثلاً جعلت الاقتصاد العثمانى تابعاً للاقتصاد الأوروبى مما أدى الى اختفاء مبادئ الاعتماد على الذات والاستقلال والحرية والحق تعتبر شروطاً أساسية للابداع والابتكار . ويرجع البعض حالة الجمود والتبعية الى برامج التحديث التى اتبعها محمد على وأتباعه الذين ظنوا أن استيراد الآلات الحديثة هى أساس التنمية والتحديث ، بينما يرجعها البعض الآخر الى الخليفة المستعصم عندما طلب من علماء الفقه فى المدرسة المستنصرية أن يوقفوا تدريس أى فكر بخلاف أقوال الأئمة الأربعة ، ومنذ ذلك الوقت كما يقول هويدى « تمت عملية الحفظ والتعليب وتحول أغلب العلماء الى مجرد مستقبلين وملقنين ومقلدين ، وبدأ العقل العربى اجازته الطويلة ، ولولا تلك الومضات الباهرة التى مزق بها بعض فقهاءنا حجب الظلام الاجبارى التى فرضت على العقل العربى لكان الحال الآن أسوأ بكثير »^(٤٠) .

فعلى مدى القرون الثلاثة التى سادت فيها الخلافة العثمانية تردت فلسفة التربية وأصبح الزهد هو مطلب الحياة وطريقها ، وتقلص التعليم وانكمشت مناهجه ، فاختفت الرياضيات والعلوم الطبيعية والفلسفية من نظام التعليم واقتصرت المناهج على علوم المقاصد « الدين ، والحديث والتفسير والفقه » وعلوم الوسائل « اللغة والحساب والمنطق »^(٤١) وأصبح التعليم منسلخاً عن واقع الحياة ومحصوراً فى أفق النصوص

(٣٩) أنور عبد الملك « تنمية أم نهضة حضارية » فى دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى (ص ٣٠) .

(٤٠) فهمى هويدى ، القرآن والسلطان (ص ٤٣) .

(٤١) عبد الغنى النورى وعبد الغنى عبود ، نحو فلسفة عربية

للتربية (ص ٢٨٧) .

المكتوبة ولم يخرج عن اطار المذاهب والفرق الاسلامية المعروفة وقد كانت هذه هي الفترة التي شهدت بداية الازدواجية فى التعليم حيث كانت أولى المدارس التى أنشئت فى تلك الفترة من نوع المدارس العسكرية بالدرجة الأولى ، وقد شهدت تلك الفترة أيضا تجربة محمد على فى انشاء نظام تعليمى حديث جنبا الى جنب مع النظام التعليمى القديم فى الأزهر والمساجد والكتاتيب ، وقد قامت تلك التجربة على فرضية خاطئة موداها أن النهضة العلمية يمكن أن تتحقق على يد قلة تتلقى التعليم الحديث لتدير به مرافق البلاد بينما تبقى الكثرة الغالبة على الأمية أو التعليم القديم . وبالتالي فقد كان هدف التعليم الحديث مرتبطا فى الأساس اما بالجيش أو دواوين الحكومة ولكنه لم يرتبط بالهدف الأكبر الذى يتعلق بالانتاجية والاقتصاد العام والتشكيل الاجتماعى والأيدويولوجى لغالبية الأفراد حتى يستطيعوا تقبل التغيير والمساهمة فى دفع سيرته .

وبعد زوال الامبراطورية العثمانية وقعت البلاد العربية فريسة للغزو الأجنبى وسيطرة رأس المال ، وذلك من أوائل القرن التاسع عشر وحتى الى ما بعد الحرب العالمية الثانية^(٤٢) حيث خضع كل بلد عربى لتأثير الثقافات الغربية عن طريق المدارس والارساليات وعن طريق البعثات الثقافية التى كانت توفدها الدول العربية الى دول الغرب ، وقد كان الدافع وراء السيطرة الاستعمارية هو تحطيم مقومات المجتمع العربى والشخصية العربية لضمان استمرار تبعيتها للاستعمار والحكم الأجنبى ، وبالتالي أصبحت مقاليد التوجيه فى مجالات التربية والاعلام بالاضافة الى السياسة والاقتصاد والحكم بيد المستعمر الذى أخذ يخطط منذ الوهلة الأولى لانشاء أجيال منقطعة الصلة بماضيها ومرتبطة فى حاضرها ومستقبلها بثقافة الغرب وحضارته ، وبالتالي اكتمل تحريف بنية العقل العربى وبنية الشخصية العربية الاسلامية ، فالأولى أصيبت

(٤٢) المرجع السابق ص ٢٨٢ .

عن طريق تحريف الثقافة الاسلامية واغلاق باب الاجتهاد والثانية أصيبت عن طريق الانحراف الدينى وشيوع البدع والخرافات^(٤٣) .

إذا فان التعليم الحديث فى الدول النامية عامة وفى البلاد العربية خاصة نما وترعرع فى ظل استقلالية نسبية عن الثقافة الوطنية وعن علاقات الانتاج المحلية ، ولم يقتصر هذا النمط على فترة السيطرة الاستعمارية للبلاد العربية وانما تفاقم وازداد حتى بعد نيل الدول العربية لاستقلالها بعد الحرب العالمية الثانية وحتى السبعينات من هذا القرن ، ويرى البعض أن الدول العربية تسير عمليا فى تراجع الى الخلف فى مسألة التعليم رغم التقدم النسبى الذى أحرزته فى الثلاثين أو الأربعين سنة الماضية وبالرغم من المؤتمرات التربوية المتعددة لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى مما يدل على أن الأهداف التربوية المعلنة لا تتمتع بالمصادقية وانما تتصف بالتناقض والهلامية كما تبدو فى معظمها فوقية ، وبالتالي فقد أتت مناهج التعليم وطرائقه غير مرتبطة بسوق العمل وبمتطلبات العصر والمستقبل ، فهى لا تعد لعالم حديث سريع المتغير بل تساعد فقط فى نقل تكنولوجيا متقدمة من الخارج لتخدم ألوانا معينة من العلم وتعد لوظائف منتقاة فى البنية المهنية^(٤٤) . الشئ الذى يؤدى الى بطلان المثقفين والى عجز التعليم عن دفع مسيرة التنمية بل اعاقتها فى كثير من الأحيان .

ويرى البعض أن التعليم فى العالم العربى حتى الأربعينات وأوائل الخمسينات اهتم أساسا بالمضمون ولكن تحول بعد ذلك الى اهتمام مفرط بالطريقة التعليمية دون اكتسارات بالمادة التى تعلم حتى أخذت المدارس بالتدريج تتحول الى معارض دزوقة ومنمقة لأوجه

(٤٣) احمد خليل ، قضايا معاصرة : مشكلات المجتمع الإسلامى ، دوى ، مكتبة الفلاح ١٩٨٢ (ص ٩) .

(٤٤) عدنان الأمين « الاتجاهات المستقبلية فى الفكر التربوى العربى » (ص ٢٠٦) .

النشاط من صور ولوحات وأشكال ورسوم بيانية^(٤٥) وهذه الطريقة التعليمية — فى معظم الأحيان — لا تقوم على المناقشة أو النقد بل تلجأ الى التقيد الحرفى الذليل بما فى الكتاب المدرسى ، وبالتالى تقصص عن مظهر من مظاهر العجز عن ممارسة الديمقراطية والتمود على تلقى الأوامر وتنفيذها دون أى مناقشة والذي يرجع فى الأساس الى ممارسة الحكم العائش الذى لا يقبل المعارضة ولا يسمح بقيام أى نوع من القيم الديمقراطية من قبل السلطة السياسية . فالاستبداد السياسى لابد أن يذمكس فى شكل نفاق اجتماعى فى كثير من الأحيان والذي ينعكس بدوره فى الاهتمام بالشكليات دون الجوهر فى مجال التعليم « ولا جدال فى أن اهتمام العلم بعرض لوحات أنيقة على الموجه أو المدير واهتمام هذين الأخيرين برؤيتها ، مع علم الجميع بأن التلاميذ لم يكونوا هم الذين أعدوها ، أو بأنها ليست تعبيراً حقيقياً عن مستوى معرفتهم ، هو شكل من أشكال النفاق الذى ينتشر فى مكاتب الرؤساء .. »^(٤٦) .

والتعليم الذى يهتم بالطريقة دون المحتوى وبالشكل والمظهر دون الجوهر هو تعليم يؤدى الى الحفظ والاستظهار الحرفى دون الفهم والتعليل المنطقى وبالتالى فهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً باستراتيجية النفاق وظاهرة الغش فى الامتحانات والتي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من التكوين الأخلاقى للكثير من الدارسين . فظاهرة الاستظهار أو الحفظ عن ظهر قلب ترجع لشبوع الخضوع المفرط للسلطة فى المجالات الحيوية للحياة وبالتالى فإن الكثير من المربين يرون أنها من أشد آفات التعليم ضرراً فى البلاد العربية وأنها « ترجع فى واقع الأمر الى قيم اجتماعية عامة تشيع فيها فكرة السلطة التى لا تناقش حيث لا يكون من المستغرب على من اعتاد النظر الى السلطة على أنها معصومة ، أن يتلقى كل تعليم يوجه اليه على أنه شيء لا يقبل المناقشة »^(٤٧) .

(٤٥) غواد زكريا ، آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة (ص ١٨٧) .

(٤٦) المرجع السابق (ص ١٨٨) .

(٤٧) نفس المرجع (ص ١٨٩) .

وظاهرة الغش فى الامتحانات أصبحت ظاهرة مستفحلة فى نظام التعليم فى الوطن العربى ولا يكاد يحجم عن ممارستها شخص تتاح له الفرصة فى ذلك ، وقد وصفها البعض^(٤٨) بأنها أشبه بظاهرة النكته فى المجتمع العربى والتى تطلق فى أحلك الأوقات ايلاما وهولا لكى تخفف من حدة التوتر النفسى وكى تساعد فى الهرب من مواجهة المواقف التى لا يرضى عنها الأفراد ، فالغش — اذن — أشبه بالهزء والاستهتار بكل الطقوس والشعائر المخيفة وبجو الرعب الذى يحيط بكل امتحان ، وكلما ازدادت اجراءات الرقابة الصارمة فى الامتحانات وغدت قاعات الامتحان أشبه بمعسكرات الاعتقال ، كلما تفنن الطلاب فى البحث عن أساليب للغش أكثر ذكاء وأشد خفاء « وحين تكون الظاهرة متأصلة على هذا النحو يتعين علينا أن نبحث عن أسبابها فى قيم المجتمع لا فى الوسط التعليمى وحده ، وفى هذه الحالة لن نجد صعوبة كبيرة فى الربط بين ظاهرة الغش وبين صفات ظلت فى حياتنا العامة تتسم بها منذ مئات السنين ، أهمها ذلك التهاون الأخلاقى الذى يتهرب فيه الناس من مواجهة مسئولياتهم ويلتمسون لقضاء أمورهم أشد الأساليب التواء وانحرافا .. ان الغش فى الامتحان وانتشار الوساطة والاهمال والرشوة بوصفها عيوباً متوطنة فى حياتنا الاجتماعية ما هى الا أشكال متعددة لظاهرة واحدة . ومن المستحيل أن يتسنى علاج هذه الظاهرة أو حتى فهمها فى الميدان التعليمى وحده ، ما دامت قد تركت تستشري فى بقية الميدانين »^(٤٩) .

* * *

● مستقبل التعليم فى الوطن العربى :

اذن فالنموذج المسيطر للتعليم وأنماطه السائدة فى مجال المجتمع والاقتصاد توضح أن بنية هذا التعليم تميل الى التخلف والجمود ،

(٤٨) المرجع السابق ص ١٩١ .

(٤٩) نفس المرجع ص ١٩١ — ١٩٢ .

وأن أساليب الإصلاح المستخدمة لا تحاول أن تنال من هذه البنية بالتبديل والتغيير وإنما تحاول فقط أن توسع فى إطارها ومقوماتها ، ومن ثم فإن المستقبل يشير الى تحكم تلك الأنماط التعليمية التى تنادى بأن عملية التنمية هى عملية تحديثية تلعب فيها النماذج الفكرية الغربية ورأس المال الأجنبى ، والتقنيات المادية أو التكنولوجية - تلعب فيها دورا حاكما وحاسما - ولما كان هذا المستورد لا يتفاعل - فى كثير من الأحيان - مع تراث الماضى وثقافة المجتمع فإن النظام التعليمى يصبح ذا طبيعة مدرسية معزولة عن حضارة العصر وعن ثقافة المجتمع وغير واعية لما تحتها من جذور ، ومن هنا تدخل ظاهرة الطلاق بين مخرجات التعليم ومتطلبات المجتمع والتى تتولد عنها مظاهر البطالة المثقفة والبطالة المقنعة والاعترا ب النفسى والاجتماعى للموارد البشرية ونزوحها من الأرياف الى المدن ومن الداخل الى خارج الأقطار العربية ، ولذا ينفصل تراكم الثروة عن تراكم الثقافة وعن تراكم السلطة بعكس المجتمعات الحديثة التى تحاول توحيد هذه التراكمات ، ومن ثم فإن علاقة الطلاق بين المجتمع ونظام التعليم لا تجد رباطا مقدسا يصل بين الزوجين الا عن طريق المدخلات والمخرجات غير المرئية والتى تحاول فى الأساس أن تصل بين هذه التراكمات المتباعدة ومن ثم تفسح المجال واسعا لأنشطة النفاق الاجتماعى من غش وخداع ومحسوبية ومحاباة ، وتحيز واصطفاء .

لذا فإن بنية النظام التعليمى تصبح بنية فوقية نخبوية اصطفائية رغم المحاولات المتعددة لاجداث ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية . كما أن التعليم يزداد ارتباطه بتطلعات الأفراد ورغباتهم المتزايدة نحو الاتساع الاستهلاكى الفردى وما يتطلبه ذلك من خدمات محققه لذلك الاتساع ، ولذا فإن ناتج التعليم سوف يرتبط أكثر وأكثر بالحصول على المركز الاجتماعى المرموق وباكتساب رموز السلطة المتمثلة فى الدرجات والشهادات والدبلومات .

ان نظام التعليم فى الوطن العربى هو نظام وافد فى الأساس

لم يتجذر بعد فى البنية الثقافية للمجتمع وبالتالي فهو كثيرا ما يفصح عن ثنائية أو تعددية فى الأنواع والمناهج عبر المراحل التعليمية المختلفة مما يقود الى ازدواجية التفكير والقيم الثقافية والحضارية أو يعمق من وجودها فى صفوف المتعلمين الشيء الذى يفرز بدوره مجموعة جديدة من المتناقضات ويضاعف من التمزق والتنازع الفكرى والحضارى والانقسام الثقافى فى الحياة العربية^(٥٠) ، ولا شك أن هذا النمط سوف يستمر فى المستقبل باستمرار حياة التنازع الفكرى والحضارى والانقسام الثقافى فى الحياة العربية .

* * *

(٥٠) مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الأمم المتحدة ، صور المستقبل العربى (ص ١٠٣) .

رابعاً : التصور المعيارى لاستراتيجية التنمية فى قطاع التعليم

● التخلف الحضارى :

يجمع الكثير من الكتاب والمفكرين اليوم على ظاهرة التخلف الثقافى فى الوطن العربى وعلى أن أهم مظاهر هذا التخلف وأسبابه فى نفس الوقت هو الجمود الفكرى الذى أصبح قابلاً للاستلاب أو الغزو من قبل الثقافات الأخرى وبخاصة الثقافة الغربية ، وأن أخطر مترتبات هذا الجمود هو ما يظهر على جهود التنمية من روح التواكل وتغليب المنفعة الفردية والفتوية على حساب المصلحة العامة ، واختلال التوازن بين الأخذ والعطاء وعدم وضوح العلاقة بين مطالب الاستهلاك والاستمتاع من ناحية ومطالب الانتاج والجهد والمسئولية من ناحية أخرى^(٥١) .

وهذا التخلف الثقافى والحضارى يرجع لعدة قرون ماضية وقد غذته عوامل متعددة وظروف سياسية وتاريخية معينة تعرضنا لبعضها فيما سبق ولكن أهمها ظروف التبعية والانبهار الكلى بمنتجات الغير وبخاصة الحضارة الغربية . وبالرغم من تعدد المشاكل التى تواجه الانسان الا أن مشكلة كل شعب يمكن اعتبارها فى جوهرها مشكلة حضارية وأنه لا يمكن لشعب ما أن يفهم أو يحل مشكلته ما لم يرتفع بفكرته الى الأحداث الانسانية ويتعمق فى فهم العوامل التى تبنى الحضارات أو تهدمها^(٥٢) .

والحضارة تتكون من ثلاثة عناصر أساسية هى الانسان والأرض

(٥١) حامد عمار « التربية العربية وعائدها الانمائى » (ص ٣٩٦) .

(٥٢) مالك بن نبي . شروط النهضة (ترجمة عمر كامل مستاوى وعبد الصبور شاهين) بيروت ، دار الفكر (الطبعة الثالثة) ١٩٦٩ (ص ٢٣) .

— أو التراب — والوقت ، بالإضافة الى ما يسميه مالك بن نبي^(٥٢) بالمركب الحضارى والذي يمثل المبدأ أو الفكرة الدينية على الخصوص والتي تقوم بمزج العناصر الثلاث فى تركيبة معينة تعبر عن دينامية هذه الحضارة . كما أن الحضارة يمكن أن ينظر اليها عموما كمجموعة من العلاقات بين المجال الحيوى « أو البيولوجى » أو المادى حيث ينشأ ويقوى هيكلها وبين المجال الفكرى حيث توالد وتنمو روحها ، وبالتالي فإنه يستحيل انشاء حضارة من بعد واحد وبمعزل عن تفاعل البعد الآخر ، ومن هنا فان تكديس الأشياء الحضارية أو شراء منتجات الغير — كما تفعل الدول العربية اليوم — لا يعتبر بناء حضاريا لأن شراء منتجات الحضارة الغربية يعنى حيازة الهيكل والجسد وليس الفكرة أو الروح .

وللحضارة دورة تتم على منوال معين ، اذ تبدأ الحضارة عندما تدخل التاريخ فكرة دينية معينة أو مبدأ أخلاقى معين وتنتهى عندما تفقد الفكرة أو المبدأ والروح هيمنتها على الماديات أو الغرائز المكبوتة والمكبوحة الجماع^(٥٣) وعند بداية كل دورة يكون الانسان فى حالة سابقة للحضارة أما فى نهايتها فيكون قد تفسخ حضاريا وسلبت منه الحضارة تماما وبالتالي يدخل فى عهد ما بعد الحضارة ولا تنبعث الحضارة من جديد الا بالعقيدة الدينية أو بتسجيل الفكرة أو المبدأ الأخلاقى فى نفوس الأفراد من عامة الناس .

ولذا فان المشاكل التى تحيط بالانسان تختلف باختلاف بيئته وباختلاف الأطوار فى الدورة الحضارية التى فيها مجتمعه ، فالانسانية لا تعاني مشكلة واحدة بل مشاكل متعددة ومتنوعة تبعا لتنوع مراحل التاريخ وبالتالي فان علاج أى مشكلة لابد أن يرتبط بعوامل زمنية ونفسية تنتج عن الفكرة الدينية التى تؤرخ للتطور الاجتماعى فى الدورة

(٥٢) المرجع السابق ص ٦٦ . (٥٣) نفس المرجع ص ١٠٥ .

الحضارية ، ولذا فانه لا يجوز لأحد ما أن يضع الحلول والمناهج مغفلا مكان أمته ومركزها من دورة التاريخ أو الحضارة . أما أن يستورد حلولا من الشرق أو الغرب دون ملاءمتها للأوضاع المحلية ، فان فى ذلك تضييعا للجهود ومضاعفة للداء اذ أن كل تقليد فى هذا الميدان هو جهل وانتحار^(٥٥) فالقياس العام لعملية الحضارة هو أن الحضارة هى التى تلد منتجاتها وأنه من السخف والسخرية أن نعكس هذه القاعدة ونحاول أن نصنع حضارة من منتجاتها^(٥٦) .



● النموذج الانمائى المطلوب :

لقد وضح جليا أنه لابد من نظرة بديلة للتنمية والتقدم ، فلم تعد التنمية مجرد عملية اقتصادية تكنولوجية تؤدي فى معظم الأحوال الى ما أسماه الاقتصاديون بظاهرة تحديث الفقر ، كما أنها لم تعد مجرد عملية نقل وتقليد لأنماط وأساليب مستخدمة فى مجتمعات أخرى تؤدي فى الغالب الأعم الى تحجيم الامكانيات المحلية وقتل روح الابداع والمبادأة والابتكار ، كما أنها لم تعد عملية مرتبهة بمعونات الدول الصناعية واستثماراتها والتى تؤدي فى الغالب الى تكريس واقع التخلف والتبعية . بل هى قبل كل شئ عملية بناء حضارى يؤكد فيه المجتمع هويته وذاتيته وابداعه ، وهى بالتالى تتطلب أولا - لصياغة هذا البناء الحضارى المتكامل - الوعى بأن عملية التنمية هى عملية ارادية وبالتالي فهى أداة خاضعة وليست هدفا حاكما فى حد ذاتها وبخاصة فى اطار النهضة الحضارية للمجتمع^(٥٧) وهى عملية تحرر من الاستعمار الاقتصادى والحضارى وبالتالي فان أول شرط لها هو فك ارتباطها الحالى بالنظام الاقتصادى العالمى الشئ الذى إن يتأتى الا عن طريق ارادة سياسية واضحة

(٥٥) المرجع السابق ص ٧٠ . (٥٦) نفس المرجع ص ٦١ .

(٥٧) انور عبد الملك ، « تنمية أم نهضة حضارية » فى دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى (ص ٣٧) .

ومثابرة . وبالرغم من أن الإرادة السياسية أو الاختيار السياسي غير كاف - لوحد - في معالجة مشكلات التنمية إلا أنه يمثل خطوة ضرورية للبحث عن مقومات النجاح في الطريق المختار . ولا شك أن فك الارتباط أو التحرر من التبعية والاستغلال تعني الاعتماد على النفس عن طريق التوجه إلى الداخل انتاجا واستهلاكا وحضارة ، وهذا ليس دعوة للانغلاق على الذات أو حتى لتحقيق الاكتفاء الذاتي وإنما هو دعوة إلى أن « التنمية الراسخة والمطردة تتضمن عمليات الإبداع والتجديد كشرط لازم من شروطها إلى جانب عمليات الاقتباس والتكيف والاستفادة من تجارب الغير » (٥٨) فهي كما يقول اسماعيل صبرى « دعوة للتخلص من الأوهام وإدراك حقيقة أن أحدا لا يبنى بيت آخر ، وأن الصدقة حتى ولو قبلناها على حساب الكرامة . ليست جزءا من حياة العالم الاقتصادية والسياسية » (٥٩) .

أذن ، فإن النموذج الإنمائي المطلوب هو نموذج يعتمد على الإنسان - كل الإنسان وكل إنسان (٦٠) - فهو يضع الإنسان هدفا ووسيلة في نفس الوقت ، الهدف الأسمى والوسيلة النبيلة ، وبالتالي يصبح اشباع حاجاته الأساسية - الجسمية والفعلية والاجتماعية - نقطة أساسية في مسلسل الأهداف التنموية . ولما كان الإنسان صانعا واجتماعيا بطبعه فإنه لا يستطيع أن يفي بتلك الحاجات الأساسية إلا في إطار العمل الاجتماعي والذي تصبح ممارسته شرطا أساسيا لحدوث التنمية . ولكن العمل الاجتماعي لا يمكن تصوّره على أنه مجموعة من ردود الأفعال التي تقتصر على النشاطات التي تبذل في مواجهة المشكلات عند ظهورها ومحاولة التغلب عليها وتخفيف آثارها كما هو الحال بالنسبة لفئات المعوقين أو المحرومين وغيرهم من الفئات التي

(٥٨) اسماعيل صبرى عبد الله « التنمية الاقتصادية » في دراسات في التنمية والتكامل الاقتصادي العربي (ص ٧١) .

(٥٩) نفس المرجع (ص ٧٢) .

(٦٠) حامد عمار « التربية وعائدها الإنمائي » (ص ٢٩٩) .

تستوجب العطف وتحتاج الى العون والمساعدة ، ولكنه يمثل مجموعة من العمليات والأنشطة المخططة والتي تضمن كفاءة الأداء فى الجوانب الانسانية من برامج ومشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وتستهدف فى النهاية ضمان وصول ثمرات التنمية الى المستحقين والمتفعين منها .

فالعمل الاجتماعى ليس محدودا فى عملياته أو مجالاته أو القطاعات البشرية المنتمه به ، فهو بالتالى يعتبر الوسيلة الوحيدة للوصول الى التنمية الاجتماعيه والتي ترتبط بدورها بتنمية الموارد البشرية والتي تمكن الانسان من القيام بادواره الاجتماعيه والانتاجية فى الحياة وتوفير المطالب الأساسية للحياة كالرعاية الصحية واتاحة الفرص التعليمية وفرص العمل ، وتأمين الغذاء والدواء والسكن وغيرها من الحقوق الانسانية التي تبنتها المواثيق الوطنية والاقليمية والدولية . ولا بد - للوصول الى هذه الأهداف - من اكساب الأفراد المعرفة والخبرة والمهارات التي تمكنهم من المشاركة الفعالة فى مختلف شئون مجتمعهم انحيائية ، لذا فان النموذج الانمائى العربى المطلوب هو نموذج يؤكد على انسانية التنمية وعلى طابعها الديمقراطى وعلى عنصر المشاركة فيها من قبل المواطنين حسب قدراتهم وطاقاتهم ومواقعهم وذلك بالنسبة لما يتعلق بالاستفادة من ثمراتها أو بتوزيع مسئولياتها من تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة وتقييم بالنسبة لبرامجها ومشروعاتها .

كما يؤكد هذا النموذج على الطابع التحررى والاستقلالى لعملية التنمية ورفضها لعلاقات التبعية من خلال الاعتماد الجماعى على النفس والذي يكسب الانسان العربى الثقة فى ذاته وهويته حتى تصبح نقطة البداية وأساس العمل كله هى هدف تحقيق السيادة الوطنية المطلقة فى مجالات انحياة العربية جميعها . كما يؤكد هذا النموذج على الطابع الحضارى للتنمية وأنها تعنى فى المقام الأول الاعتماد على النفس وتعبئه الامكانات والطاقات والقوى الوطنية كما تعنى التنمية القومية الشاملة المشتركة والمتوجهة نحو الجماهير ومؤكدة للشخصية الحضارية العربية وقادرة

على انقاذ الوعي وقوى الابداع والتجديد فى المجتمع^(٦١) وكما يقول اسماعيل صبرى فان « التنمية الشاملة تعنى فى حالة العرب - حركة احياء حضارى ترد للمجتمع العربى قدرته على التجديد ذاتيا وتفتح أمامه الابداع ، ولا يتأذى هذا الا بتحرر الانسان العربى من الفاقة والعوز والجهل ، وتحرير العقل العربى من السلفية المتحجرة التى ترفض الاجتهاد والتجديد »^(٦٢) .

* * *

● التصور المعيارى لنظام التعليم :

ان تصور التنمية كمشروع حضارى عربى لابد أن يستند الى نظام تعليمى جديد فى بنيته ووظيفته حتى يستطيع المساهمة فى بناء المشروع الحضارى للتنمية العربية .

فنظام التعليم الحالى يحتاج الى تغيير جذرى لا يمكن أن يتأتى - كما يقول البعض - عن طريق نقل فئات التجارب التربوية العالمية التى تحدث فى مناطق العالم المتقدم وخاصة العالم الغربى^(٦٣) ، فالتجارب التربوية العالمية لا تعنى الا امكانات مفتوحة واحتمالات ممكنة بالنسبة لدول العالم الثالث ، كما أنها لا تتخذ معناها الا من خلال التحليل العلمى والموضوعى لواقع التربية والتعليم فى دول العالم الثالث ، فالأصل أن تبحث الدولة النامية فى واقع مشكلاتها التربوية والتعليمية ومن ثم تتفق بعد ذلك الحلول الممكنة لتلك المشكلات من خلال حصاد التجربة العالمية ، أما السير فى الطريق المعاكس - اقتباس الحلول وتطبيقها دون تحليل للمشاكل المحلية - فانه لا يتنافى مع طريقة البنيان الحضارى فحسب وانما يتنكر أيضا للعقلانية والمنطقية ، فالدولة المقتبسة فى هذه الحالة لا تتمتع بفائض القيمة التاريخى الذى

(٦١) اسماعيل صبرى عبد الله « التنمية الاقتصادية » فى دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى (ص ٥٥) .

(٦٢) نفس المرجع (ص ٥٥) .

(٦٣) عدنان الامين « الاتجاهات المستقبلية فى الفكر التربوى العربى » (ص ٢٠٦) .

تتمتع به الدولة المصدرة لمثل هذا النمط من الطول • فلكل مجتمع خصوصيته التاريخية والتي يجب أن يحافظ عليها أو يدخلها في حساباته وتخطيطه للمستقبل^(٦٤) •

لذا فإن نظام التعليم المنشود لابد أن يستند الى فلسفة تربوية تعليمية تكون أكثر تفاعلا مع قضايا المجتمع ومشاكله ، وبالتالي تنعكس معالمها ومتضمناتها على صعيد المناهج التربوية وأدوات التعليم وأساليبه وطرائقه فتعطى عناية خاصة لقضية الأصالة والتجديد في المجتمع العربي ، بدءاً بمشاكل اللغة العربية كلغة وطنية وقومية ومشاكل التعريب والترجمة ومناهج العلوم والرياضيات ومسارات التعليم الفني والمهني • ولابد أن تساعد هذه الفلسفة في إعادة النظر في وظيفة التعليم ليصبح وسيلة لتمكين المتعلم من اكتساب المعارف والمهارات بدرجات متزايدة ومتفاوتة حسب امكانيات المتعلمين وطموحاتهم بدلا من اقتصره حاليا على وظيفة غلبة المتعلمين في ضوء معايير نمطية محدودة^(٦٥) •

أن أول خطوة للوصول الى الفلسفة التعليمية المنشودة والى التصور المعيارى للتعليم ، لابد أن ترتبط منطقيا بالخطوات الأولى في التصور المعيارى للتنمية العربية ، وهى فك الارتباط الحالى بين نظام التعليم العربى والنموذج الغربى فى التعليم كما هو متصور وممارس فى المنطقة العربية ، فلا بد اذن من الخروج من مرحلة الاقتباس والاستهلاك الى مرحلة الانتاج للمعارف التربوية ، فالتجديد التربوى الشامل الذى فننادى به بعض فئات المربين اليوم لابد أن يفهم على أنه دعوة الى الابداع والابتكار فى التربية والقدرة على تكوين الانسان العربى الذى يسهم بدوره فى خلق العلم والتكنولوجيا العربية والثقافة العربية^(٦٦) • وبالتالي

(٦٤) أنور عبد الملك « تنمية أم نهضة حضارية » فى دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى (ص ٦٣) •

(٦٥) حامد عمار « التربية العربية وعائدها الانمائى » (ص ٤٠٠) •

(٦٦) فى امبايزنى ، الجهود والتجديد فى التربية المدرسية (ترجمة عبد الله عبد الدائم) بيروت دار العلم للملايين ١٩٨١ (ص ١٢) •

فان على نظام التعليم العربى أن يتخلى عن طابعه المدرسى الأكاديمى ويتنوع ليغطي المجالات النظامية واللائنظامية فى الحياة ، وألا تقتصر وظيفته على إعداد النشء للقطاع الحديث وتخرج مواطنين مغتربين عن مجتمعهم سياسيا واقتصاديا وثقافيا ، بل لا بد أن تتسع وظيفته لى تغطى احتياجات القطاعات العريضة من الجماهير التى لا يمكن للتعليم المدرسى وحده أن يعد لها اعدادا فعلا ، فلا بد للتعليم أن يمتد رأسيا ويستمر باستمرار حياة المواطن ويتنوع أفقيا بحسب تنوع قدرات الانسان ومهاراته ، فالمجتمع المنشود هو مجتمع متغير باستمرار وتجدد فيه حاجات الاعداد والتدريب مع تجدد بنية العمل وضرورات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

ولا يعنى ذلك دعوة الى إلغاء دور المدرسة أو الاستغناء عن التعليم المدرسى أو النظامى واستبداله بتعليم لا نظامى وانما هو دعوة لتكامل النوعين من التعليم ، فالمدرسة لا تزال تقوم بالدور الأساسى فى التكوين الفكرى والمعرفى عن طريق امداد التلاميذ بالقدرات اللفظية والفكرية وأدوات المعرفة الأساسية والضرورية لأى اعداد لاحق^(٦٧) .

فالمفروض فى نظام التعليم المنشود — اذن — أن يوفر حدا أدنى من الفرص التعليمية لأكبر عدد من الكبار والصغار على السواء وبخاصة الذين لم يحالفهم الحظ من نيل فرص فى التعليم الأساسى أو تسربوا منه بحكم العوامل الاقتصادية والاجتماعية .

نتوفر الحد الأدنى من حاجات التعليم للصغار والكبار هو الشرط الأساسى لمشاركة الأفراد فى الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وبالتالي فان الاهتمام بالقراءة والكتابة أو محو الأمية الأبجدية وبالتعليم الوظيفى أو اكتساب المعارف والمهارات اللازمة للنشاط الانتاجى — تصبح من أهم الوظائف القاعدية لنظام التعليم ، ولذا فلا بد من تصافر الجهود القطرية والقومية من أجل توسيع مثل هذه النشاطات القاعدية

(٦٧) المرجع السابق ص ٢١ .

والارتفاع بها حتى تقف حجر عثرة دون عودة الأمية الأبجدية أو نقشي الأمية الثقافية والحضارية ، وبمعنى آخر فإن نظام التعليم المنشود لابد أن يتخذ من التعليم المستمر أو المتجدد أحد محاوره الاستراتيجية لمقاومة السقوط فى مصيدة الأمية بشقيها الأبجدية والحضارية ، فمشكلة التنمية الرئيسية فى النهاية لا تكمن فى توزيع الموارد البشرية التوزيع الأمثل فحسب وإنما تكمن أيضا - وبدرجة عالية - فى تنمية هذه الموارد نفسها وذلك من حيث طاقاتها الانتاجية والابداعية .

ولا شك أن نظام التعليم بشقيه النظامى واللا نظامى هو المسئول الأول والرئيسى فى تنمية الموارد البشرية ، بدءا بمحو الأمية والتعليم الابتدائى والأساسى ومرورا بالتعليم الثانوى والعالى وتعليم الكبار . فالتعليم الثانوى يجب ألا يسيطر عليه الطابع الأكاديمى النظرى كما يجب ألا يقتصر ارتباطه بالتعليم العالى كما هو سائد الآن ، بل يجب أن تتنوع قنواته ليستجيب لمطالب التنمية والتحديث ويقضى على مشكلة «عدم المواءمة» بين مخرجاته من جهة ومتطلبات التنمية من جهة ثانية والمتثلة أساسا فى قلة وضعف تكوين الأطر الفنية المتوسطة والمطلوبة للتعامل مع مشاكل التشغيل والصيانة للكثير من الآلات والمعدات والأجهزة التكنولوجية المستوردة . كما أن التعليم العالى لابد أن يتنوع هو الآخر وتتعدد نماذجه فى ضوء حاجات التنمية من جامعات اقليمية وجامعات مفتوحة وكليات مجتمعية وغيرها ، كما يجب أن تتطور مناهجه حتى تتصل بمشاكل المجتمع وبطرق البحث العلمى الأساسى والميدانى حتى تنمى لدى الطلاب الاتجاهات العلمية والفكرية وتفتق لديهم الرؤى المستقبلية لمطالب المجتمع وكيفية مجابته فى اطار التنمية الحضارية الشاملة .

ان نظام التعليم المنشود لابد أن يدعو الى الاعتماد على النفس والى تحديث العقل العربى وتمكينه من استيعاب روح العصر حتى يستطيع مواجهة تحدى الثورة العلمية والتقنية والمساهمة فى ردم الفجوات التى تعاني منها البلدان النامية فى مجال الغذاء والصحة والتعليم والعلم والتكنولوجيا وغيرها ، وحتى يكون الاعتماد على النفس أكثر فعالية فلا بد

أن يكون جماعيا وبالتالي فلا بد من تعاون الدول النامية فى مجال التعليم وخاصة تلك الدول التى تربط بينها علاقات الجوار أو الروابط الحضارية والسياسية والاقتصادية كما هو الحال بالنسبة لأقطار الوطن العربى ، فليست الخيارات المطروحة فى العالم الثالث فى مجال التنمية والتعليم هى بين القطرية والقومية هو انما هى فى الأساس بين تكامل التبعية للعالم المتقدم أو الغرب الرأسمالى ، وبين تكامل التكافؤ بين دول العالم الثالث (٦٨) .

فالمفروض فى نظام التعليم المنشود أن يقلل من اتجاهات التبعية أو الاعتماد على الغير ويحارب بشدة تلك الظواهر التى تعرف باسم الاحالة فى اتخاذ القرار أو ابعاد المسئولية عن الذات والقائها على الآخرين ، وكما ينادى بعض المفكرين فاننا « أهل الاحالة بغير منازع ! مشكلاتنا محالة الى غيرنا . ثمة احالة فى السياسة ، فالحل بأيدي غيرنا كما يقولون . وثمة احالة فى الاقتصاد ، فالإنتاج لغيرنا والاستهلاك لنا ، وثمة احالة فى الفكر والفقه فى النهاية أصبح الحال كما لا يخفى على أحد ، صارت عقولنا تعمل فى اتجاه واحد : الاستقبال دون الارسال » (٦٩) .

ولن تختفى ظاهرة الاحالة من المسرح العربى ما لم يعمل نظام التعليم على تكوين الشخصية العربية الحضارية التى تتصف بالأصالة والتجديد فى كل المواقف الحياتية ، ولا بد لهذه الشخصية أن تقوم على دعامتين أساسيتين هما العلم والأخلاق . فمن دعامة العلم تستمد الشخصية العربية موضوعية المنهج فى التفكير والقصدية فى العمل والتخطيط والسببية التحليلية فى الطرائق والتجريب . ومن دعامة الأخلاق تستمد الطاقة الروحية والدينية والقيم الثقافية التى تنعكس فى سلوك الأفراد والجماعات وفى الحوافز والدوافع الانسانية التى تتحكم فى النهاية فى وجهة العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فى

(٦٨) اسماعيل صبرى عبد الله « التنمية الاقتصادية العربية » فى دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى (ص ٧٦) .
(٦٩) فهمى هويدى ، القرآن والسلطان (ص ٤٢-٤٣) .

المجتمع . فالأخلاق بمعناها الواسع هي أحكام يضعها الأفراد حول طرائق السلوك في ميادين التعامل البشرى وطرائق العيش كما يتصورونها من الناحية المعيارية . وكما قال أحمد أمين ناصحا ابنه : « ان أكثر من كانوا قبلك قد فسدوا لأنهم سافروا لأخذ شهادة وعادوا لأخذ درجة ، فليكن سفرك أنت للمعرفة والعلم ، وعودتك للإصلاح والنفع »^(٧٠) .

ان الشخصية العربية التي يتوجب على نظام التعليم العمل على تكوينها هي شخصية تتصف بالمبادرة والابتكار فبالتالى لا بد أن تعنى أساليب التعرف على المشاكل وتحديدتها والالتزام الخلقى لاييجاد الحلول لها ، ومن ثم الشروع فى البحث عن البدائل المختلفة للوصول الى الحلول المناسبة . ولا بد أن تتصف هذه الشخصية بالرونة وسعة الصدر فلا تردى ما فى الشرق لشرقيته ولا تمجد ما فى الغرب لغربيته وانما تطلب الحق وتمجده حيث كان فلا تأبه للجديد لجذته ولا تنفر من القديم لقدمه^(٧١) . كما يجب أن تبتعد هذه الشخصية عن الحدية والغرور وتتصف بالتواضع والحلم وكما قال أحمد أمين ناصحا ابنه أيضا : « ثم لا تكن مغرورا تعتقد أنك على حق مطلق ، وأن غيرك ان خالفك على باطل مطلق بل وسع صدرك فاجعل حقا يحتمل الخطأ وباطل غيرك يحتمل الصواب ، وقلما يعرف أحد الحق كل الحق ويقع أخوه فى الباطل كل الباطل ، فحقك مشوب بباطل كثير ، وباطل غيرك مشوب بحق كثير ، فاصنع الى رأييه وأعمل عقلك فيه واستخرج منه خير ما فيه وان أدانك ذلك الى أن تعدل عن رأيك الى رأييه فافعل ولا تشمئز من ذلك ، فالحق يعلو ولا يعلى عليه »^(٧٢) .

ولابد لهذه الشخصية العربية أن تتصف بالذوق وحب الجمال لأنها يتصلان بالآطار الذى تتكون فيه الحضارة فالجمال لابد أن يراعى

(٧٠) أحمد أمين ، الى ولدى (الطبعة الثالثة) بيروت ، دار الكتاب

العربى ١٩٦٩ (ص ٣٤) .

(٧١) المرجع السابق ص ٨٧ — ٨٨ .

(٧٢) نفس المرجع ص ١٧٩ .

فى النفوس ويتمثل فى الشوارع والبيوت فالأطوار الحضارى بكل محتوياته يتصل بذوق الجمال^(٧٣) وكما يقول أحمد أمين فانك ان شئت أن تعرف قيمة الذوق فى الأمة « فجردها من دور فنونها وجردها من حدائقها وبساتينها ، وجردها من مساجدها الجميلة والجليلة وكنائسها الفخمة وعمائرها الضخمة ، وجردها من نظافة شوارعها وتنظيم متاحفها ، ثم انظر بعد ذلك فى قيمتها وفيما يميزها عن غيرها من الأمم المتوحشة والأمم البدائية »^(٧٤) .

ومعظم الناس — كما يقول أحمد أمين — يخضعون للذوق أكثر من خضوعهم للمنطق ما عدا القلة النادرة — كالفلاسفة مثلاً — الذين يأسرهم العقل ويستميلهم أكثر من استمالة الذوق وأسرهم . كما أن هناك الكثير من الشبان الذين لا يرون الجمال الا فى وجه فتاة ولا يعرفون الذوق الا فى أفافة الحديث معها والتظرف اليها مع أن فى الدنيا جمال يفوق ذلك بمراحل كثيرة، كما أن للذوق مجالات متعددة ومراحل ودرجات، فالجمال يبدأ بالادراك الحسى للصورة الجميلة أو الوجه الجميل ويتدرج الى ادراك المعانى وعشق الجمال فى الكرامة والعزة والعدل ، كما أن الذوق يمكن أن يرتقى من الأشياء المحسوسة الى الرخاء والعدل والنفور من البؤس والفقر وكراهية القبح والفساد والظلم .

والذوق الجميل يتطبع فى فكر الأفراد ويجعلهم ينزعون الى الاحسان فى العمل والى الكريمة من العادات والخصال فهو فى النهاية يتصل بالقيم الأخلاقية كما يتصل بالعقلانية والمنطق ، وبالتالي يصبح للذوق والجمال أهمية اجتماعية قصوى لأنهما يمثلان المنبع الذى تصدر

(٧٣) مالك بن نبي ، شروط النهضة (ص ١٤٣) .

(٧٤) أحمد أمين ، الى ولدى (ص ٢٧ — ٢٨) .

(٧٥) مالك بن نبي ، شروط النهضة (ص ١٤٤) .

منه الأفكار ومحددات السلوك الاجتماعى ، فلا غرو اذن أن ينادى مالك بن نبي بأن الجمال هو وجه الوطن فى العالم ولذا فان حفظ هذا الوجه هو حفظ لكرامة الوطن^(٧٥) .

● خلاصة :

فى هذا البحث تناولنا نظام التعليم فى الوطن العربى فى منظوره الثقافى والتارىخى ومن حيث بنيته ووظيفته الاجتماعيه وفى علاقته بقضايا التنمية والتحديث بهدف الكشف عن أنماطه المستقبلية واختيار البنى والوظائف التى تساعد فى التصور المعيارى لاستراتيجية التنمية فى قطاع التعليم . وقد تناولنا بشئ من التفصيل المشاكل التعليمية فى الوطن العربى وعلاقتها بالمشاكل التعليمية الدولية وتفاعلها مع البنى السكانية الاقتصادية والاجتماعية السياسية . كما تناولنا بشئ من التفصيل أيضا واقع التنمية فى الوطن العربى وعلاقته بالازدواجية العالمية والتنمية الدولية ، وخلصنا من ذلك الى أن التعليم فى الوطن العربى كان متصلا فى الماضى بحاجات المجتمع وثقافته ومتصفا بالمبادأة والابداع التكنولوجى وذلك كلما كان المجتمع مستقلا وقويا من النواحي السياسية والاقتصادية والعسكرية ، ولكن عندما تغيرت ظروف الحياة ومالت الى الدعة والتبعية والاحالة اتصفت مؤسسات التعليم بالازدواجية والاغتراب أو الطلاق بين نظام التعليم من ناحية وثقافة المجتمع ومتطلباته واحتياجاته من ناحية أخرى ، وأن هذه الخيوط الأخيرة هى التى تسيطر اليوم فى مجال التعليم وسوف تسود فى المستقبل القريب والمتوسط المدى ان لم يحدد هامش التدخل من أجل بناء هذا المستقبل . وفى اطار بناء مشروع حضارى عربى يصبح هامش التدخل متعلق من ناحية بالتحرر من التبعية والتخلف وبالفكك من أسر النظام الاقتصادى العالمى الحالى وبالارتباط من ناحية أخرى بمبادئ الاعتماد على النفس والمشاركة الشعبية فى العمل الاجتماعى ، وبالوفاء بالحاجات الأساسية للجماهير .

المراجع

(١) اللغة العربية :

- ١ - أحمد أمين ، الى ولدى (الطبعة الثالثة) بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٦٩ .
- ٢ - أحمد خليل النقيب ، قضايا معاصرة : مشكلات المجتمع الاسلامى ، دبی ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٢ .
- ٣ - اسماعيل صبرى عبد الله ، فى التنمية العربية ، بيروت ، دار الوحدة ، ١٩٨٣ .
- ٤ - اسماعيل صبرى عبد الله ، نحو نظام اقتصادى عالمى جديد : دراسة فى قضايا التنمية والتحرر الاقتصادى والعلاقات الدولية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧ .
- ٥ - أنطوان زحلان ، البعد التكنولوجى للوحدة العربية ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨١ .
- ٦ - أنطوان زحلان ، العلم والسياسة العلمية فى الوطن العربى ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٧٩ .
- ٧ - السيد يسن ، الشخصية العربية بين صورة الذات ومفهوم الآخر ، بيروت ، دار التنوير للطباعة والنشر ، ١٩٨١ .
- ٨ - المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، اسس القومية فى الوطن العربى ، القاهرة ، مطبوعات المجلس الأعلى - الجمهورية العربية المتحدة ، ١٩٦٥ .
- ٩ - المعهد العربى للتخطيط ، اعمال حلقة نقاش حول قضايا التنمية والتخطيط (العام الدراسى ١٩٧٧ - ١٩٧٨) الكويت ، منشورات المعهد ، ١٩٧٩ .
- ١٠ - انور الجندى ، الثقافة العربية : اسلامية اصولها وانتمائها ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٨٢ .
- ١١ - انور الجندى ، قضايا العصر ومشكلات الفكر تحت ضوء الاسلام ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨١ .
- (١٦ - القربة ومجالات التنمية)

- ١٢ — انور عبد الملك وآخرون : دراسات فى التنمية والتكامل
الاقتصادى العربى . بيروت . مركز دراسات لوجده العربية . ١٩٨٢ .
- ١٣ — جلال أمين . تنمية ام تبعية اقتصادية ونعاهية . القاهرة . مطبوعات القاهرة . ١٩٨٢ .
- ١٤ — جورج قرقم . التنمية المفقودة ، دراسات فى أزمة انحصارية
والتنهوية العربية . بيروت . دار الطبعة : ١٩٨١ .
- ١٥ — حازم البنلاوى . علم المستقبل على ابواب عصر جديد (الطبعة
الثانية) بيروت . دار الشروق . ١٩٨٣ .
- ١٦ — حسن صعب . الانتمسان العربى ونحدى الثورة العلمية
التكنولوجية . بيروت . دار العلم للملايين : ١٩٧٣ .
- ١٧ — حسن صعب . المقارنه المستقبلية للانماء العربى . بيروت .
دار العلم للملايين . ١٩٧٩ .
- ١٨ — حسنى حنفى . فى فكرنا المعاصر . بيروت . دار التنوير للطباعة
والنشر . ١٩٨١ .
- ١٩ — زكى نجيب محمود . تجديد الفكر العربى (الطبعة الثالثة) .
بيروت . دار الشروق . ١٩٧٨ .
- ٢٠ — زكى نجيب محمود . ثقافتنا فى مواجهه العصر (الطبعة الثالثة) .
بيروت . دار الشروق . ١٩٧٢ .
- ٢١ — زكى نجيب محمود . حياة الفكر فى العالم الجديد ، (الطبعة
الثانية) . بيروت . دار الشروق . ١٩٨٢ .
- ٢٢ — زكى نجيب محمود . فى حياتنا الفعلية . بيروت . دار الشروق .
١٩٧٩ .
- ٢٣ — زكى نجيب محمود . فى فلسفة النقد ، بيروت . دار الشروق .
١٩٧٩ .
- ٢٤ — زكى نجيب محمود . من زاوية فلسفية (الطبعة الثالثة) .
بيروت . دار الشروق . ١٩٨٢ .
- ٢٥ — زكى نجيب محمود ، هذا العصر : ثقافته (الطبعة الثانية) ،
بيروت . دار الشروق . ١٩٨٢ .
- ٢٦ — زكى نجيب محمود . هموم المثقفين ، بيروت ، دار الشروق .
١٩٨١ .

- ٢٧ — سعد الدين ابراهيم . النظام الاجتماعي العربي الجديد : دراسة
عن الآثار الاجتماعية للثروة النفطية ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة
العربية ، ١٩٨٢ .
- ٢٨ — سعدون حمادي وآخرون ، دور التعليم في الوحدة العربية ،
(الطبعة الثانية) ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠ .
- ٢٩ — سمير عبده ، العرب والتكنولوجيا ، بيروت ، دار الآفاق
الجديدة ، ١٩٨١ .
- ٣٠ — سمير عبده ، تحديث الوطن العربي ، بيروت ، دار الآفاق
الجديدة ، ١٩٨١ .
- ٣١ — شاكرك مصطفى (اعداد) أزمة التطور الحضاري في الوطن
العربي (وثائق ندوة الكويت ما بين ٧ — ١٢ أبريل ١٩٧٤) .
- ٣٢ — طلال البابا ، قضايا التخلف والتنمية في العالم الثالث : في
المنهج ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨١ .
- ٣٣ — عبد الكريم غلاب ، الفكر العربي بين الاستلاب وتأكيد الذات ،
تونس ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٧٧ .
- ٣٤ — عبد الله العروى ، الأيديولوجية العربية المعاصرة ، بيروت ،
دار الحقيقة (الطبعة الرابعة) ، ١٩٨١ .
- ٣٥ — عبد الله عبد الدائم ، التربية عبر التاريخ (الطبعة الثانية) ،
بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٥ .
- ٣٦ — عبد الله عبد الدائم ، التربية في البلاد العربية : حاضرها
ومشكلاتها ومستقبلها (الطبعة الرابعة) بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٣ .
- ٣٧ — علي المحافظة ، الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة
(الطبعة الثالثة) بيروت ، الأهلية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٠ .
- ٣٨ — عمرو محيى الدين ، التخلف والتنمية ، بيروت ، دار النهضة
العربية ، ١٩٧٥ .
- ٣٩ — غالب الحمود عريبات ، تخلف العرب والعالم الثالث ، عمان ،
المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٨٣ .
- ٤٠ — في آمانتينى ، الجمود والتجديد في التربية المدرسية (ترجمة
عبد الله عبد الدائم) بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨١ .

- ٤١ — نهى هويدى . القرآن والسلطان : هبوم اسلامية معاصرة (الطبعة الثانية) بيروت ، دار الشروق ١٩٨٢ .
- ٤٢ — غؤاد زكريا . آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة : القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٥ .
- ٤٣ — قسطنطين زريق . نحن والمستقبل ، بيروت ، دار العلم للملايين . ١٩٧٧ .
- ٤٤ — مالك بن نبي . شروط النهضة (ترجمة عمر مستاوى وعبد الصبور شاهين) الطبعة الثالثة — بيروت : دار الفكر . ١٩٦٩ .
- ٤٥ — محبوب الحق . سائر انفقز : خيارات أمام العالم الثالث (ترجمة أحمد مؤاد بلبع) القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب . ١٩٧٧ .
- ٤٦ — محمد فاضل الجمالى . تربية الانسان الجديد (الطبعة الثانية) تونس ، الدار العربية للكتاب . ١٩٨١ .
- ٤٧ — محمود عبد الفضيل . الفكر الاقتصادى العربى وقضايا التحرر والتنمية والوحدة . بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢ .
- ٤٨ — مصطفى حجازى ، التخلف الاجتماعى : سيكولوجية الانسان المقهور (الطبعة الثانية) بيروت . معهد الانماء العربى ، ١٩٨٠ .
- ٤٩ — منتدى العالم الثالث ، مكتب الشرق الاوسط . صور المستقبل العربى ، بيروت : منشورات مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الامم المتحدة ، ١٩٨٢ .
- ٥٠ — منير بشسور ، اتجاهات فى التربية العربية على ضوء تقرير استراتيجىة تطوير التربية العربية (الطبعة الثانية) بيروت . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . ١٩٨٢ .
- ٥١ — هشام شرابى ، مقدمات لدراسة المجتمع العربى ، بيروت ، الاهلية للنشر والتوزيع . ١٩٧٧ .
- ٥٢ — يوسف خليل يوسف . القومية العربية ودور التربية فى تحقيقها ، القاهرة ، دار الكتاب العربى للطباعة والنشر ، ١٩٦٧ .
- ٥٣ — يوسف عبد الله صايغ . الاقتصاد العربى : انجازات الماضى واحتمالات المستقبل . بيروت . دار الطليعة . ١٩٨٣ .
- ٥٤ — أبو حامد الغزالى . ايها الولد المحب (تحقيق عبد الله ابو زينہ) بيروت ، دار الشروق (الطبعة الثانية) ١٩٨٠ .

- ٥٥ — يوسف الحوراني : **الإنسان والحضارة** — مدخل دراسة
(الطبعة الثانية) بيروت : المكتبة العصرية ، ١٩٧٣ .
- ٥٦ — عبد الغنى عبود . **التربية ومشكلات المجتمع** ، القاهرة :
دار الفكر العربي ، ١٩٨٠ .
- ٥٧ — محمد مزالي ، **وجهات نظر** . تونس ، الشركة التونسية
للتوزيع ، ١٩٧٥ .
- ٥٨ — محمد مزالي : **من وحي الفكر** (الطبعة الثانية) تونس .
مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للتوزيع والنشر ، ١٩٧٩ .
- ٥٩ — الشاذلي القليبي . **الثقافة رهان حضاري** ، تونس . الدار
التونسية للنشر ، ١٩٧٨ .

● الدوريات :

- ١ — أحمد صيداوي « **الغزو التربوي الغربي** » في **مجلة الفكر العربي**
العدد ٢١ السنة ٣ ، مايو / يوليو ١٩٨١ .
- ٢ — أكرم البياني ، « **السياسات والتخطيط للتنمية والتجديد التربوي** »
في **مجلة التربية الجديدة** العدد ٢٢ السنة ٨ ، يناير / أبريل ، ١٩٨١ .
- ٣ — اليونسكو (اعداد) « **الاصلاح التربوي** : اتجاهات عامة
وتوجهات مستقبلية » في **مجلة التربية الجديدة** العدد ٢٢ السنة ٨ ، يناير /
أبريل ١٩٨١ .
- ٤ — اليونسكو (اعداد) « **تأملات في مستقبل التربية التربوية** »
(ترجمة أنطوان خوري) في **مجلة التربية الجديدة** العدد ٢٦ السنة ٩ ،
مايو / أغسطس ١٩٨٢ .
- ٥ — ج . فيديانو « **اصلاح محتوى التعليم من منظور التربية المستقبلية** »
(ترجمة أنطوان خوري) في **مجلة التربية الجديدة** العدد ١٥ السنة ٥ ،
أغسطس ١٩٧٨ .
- ٦ — جميل أبراهيم « **ديمقراطية التربية** : واقع هي أم وهم »
في **مجلة الفكر العربي** العدد ٢٤ السنة ٣ ، ديسمبر ١٩٨١ .
- ٧ — رشدي ليب « **التعليم في العالم العربي** : نحو الوحدة مع
التنوع » في **مجلة مستقبل التربية** العدد ٤ ، ١٩٨٠ .

٨ — رمزي زكي « الأزمة الراهنة في الفكر التنموي » في مجلة العلوم الاجتماعية العدد ٢ السنة ٨ ، يوليو ١٩٨٠ .

٩ — سمير نعيم وآخرون ، « ندوة الشخصية العربية وانتحدى الحضاري » في مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد ٢ السنة ١١ ، يونيو ١٩٨٣ .

١٠ — عدنان الأمين « الاتجاهات المستقبلية في الفكر التربوي العربي » في مجلة الفكر العربي العدد ١٠ السنة الأولى مارس/أبريل ١٩٧٩ .

١١ — محمد أحمد الغنام « تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقد ١٩٨٠ — ٢٠٠٠ » في مجلة التربية الجديدة العدد ٢١ السنة ٧ ، سبتمبر / ديسمبر ١٩٨٠ .

١٢ — هنري نيم « حدود التخطيط التربوي » (ترجمة طاهر أنغام) في مجلة التربية الجديدة ، العدد ٢٣ ، السنة ٨ ، مايو / أغسطس ١٩٨١ .

(ب) اللغة الانجليزية :

1 — Don Adams & Robert : Bjork , Education in Developing Areas, New York : David Mc'kay, Rompany, Inc., 1972.

2 — Samuel Borries & Herbert Crintis, Schooling in Capitalist America, London, Routledge & Kegan Paul, 1976 .

3 — Rhodes Boyson, The Cresis in Education, London ; The Wobarn Press, 1975 .

4 — Martin Carnoy & Henry Levin, (eds.) The Limits of Educational Reform New York : David Mc Kay Company, Inc., 1976 .

5 — Philip Coggin, Education for the Future : The Case for Radial Change, Oxford : Pergamon Press, 1979.

6 — Ronald Dore, The Diploma Disease : Education, Qualification and Development, Los Angeles : George Allen & Wnwin, 1976.

7 — Gabrid Fragniere, Education Wilbout Frontiers London: Greralt Duck worth & Co. Ltd., 1976.

8 — John Holt, Instead of Education : Ways to Help People Do thungs Better . New York : Dell Publishing Co., Inc., 1976.

9 — Edgar Morphet & Charles Ryan, **Planning and Effecting Needed Changes in Education** New York : Citation Press, 1967.

10 — Ivor Morrish, **Aspects of Educational Change**. London : George Allen & Unwin 1976.

11 — John Pinder, **Fifty Years of Political & Economic Planning** London : Heinemann, 1981.

12 — Alvin Toffler, **Future Shock** (24 th Printing) New York : Bonlam Books 1974.

13 — Gerald Zaltman, **Dynamics of Educational change** New York .

● البحوث والدوريات :

1 — Allen, D. & Anzalone, S., « Basic Needs : New Approach to Development - But New Approach to Education ? » in **Int. Review of Education** Vol. 27., No - 3, 1981.

2 — Martin Carnoy , « The Role of Education in a Strategy for Social change » in **Comparative Education Review**, Vol., 19, No, 3 Oct. 1975.

3 — Philip Coombs, « Critical World Educational Issues of the Next Tow Decades » in **Int Review of Education** Vol. 28, No, 2, 1982.

4 — Thon Craig, «On the Development of Educational Systems» in **American Journal of Education**, Vol. 89, No. 2. Feb. 1981.

5 — Theodor Hanf & others, « Education : An obstacle to Development ? Some Remarks about the Political Functions. of Education in Alsia & Africa in **Comparative Education Review** Vol - 19 Nn - 1 Feb. 1975.

6 — Thomas La Belle, « Formal, Non . Formal and Informal Education : A Holistic Perspective on Lifelong Learning » in **Int. Review of Education** Vol 28. No. 2 , 1982.

7 — Hanry Levin, « The Identity Crisis of Educational Planning » in **Harvard Educational Review**, Vol. 51, No. 1, Feb. 1981 .

8 — John Oxenham, « The New international Economic Order : A Retrospect » in **Int. Review of Education**, Vol. 28, No. 24, 1982.

9 — Philip Robinson, « Where Stands Educational Policy Towards the Poor ? » in **Educational Review**, Vol. 34 No. 1, 1982.

10 — Ernesto Schiefel bein, « The NIEO as a deaement to Educational Development » in **Int. Revilw of Education** Vol. 28, No- 4 , 1982 .

11 — David Tyack, .et al « Educational Reform : Retrospect and Propect » in **Teachers College Record** Vol. 81. No- 3, Spring 1981 .

* * *

محتويات الكتاب

الصفحة

المقدمة ٣

الفصل الاول : الأهداف التربوية

(٥ - ٣٠)

٧	مدخل
٧	مواقع الأهداف
٩	معنى الأهداف
١٠	أبعاد الأهداف
١١	خصائص الأهداف
١٢	أهمية الأهداف
١٥	مصادر الأهداف التربوية
١٨	الأهداف التربوية : أشكالها وأنواعها
٢٢	وضع الأهداف وصياغتها
٢٦	خلاصة
٢٨	مراجع الفصل الاول

الفصل الثاني : التخطيط العام وتخطيط التنمية

(٣١ - ٥٨)

٣٣	مدخل
٣٤	التخطيط العام
٣٤	ما هو التخطيط
٣٦	التخطيط والتبؤ
٣٧	التخطيط والسياسة
٣٩	مناصر التخطيط

الصفحة

٤٥	تخطيط التنمية
٤٨	ادارة التنمية
٤٩	مفاهيم واساليب تخطيط القوى البشرية
٥١	اساليب تخطيط القوى البشرية
٥٥	الخلاصة
٥٧	مراجع الفصل الثاني

الفصل الثالث : أثر البحوث فى رسم السياسات
وصنع القرارات التربوية
(٥٩ — ٨٨)

٦١	مقدمة
٦٢	المشكلة
٦٢	الطريقة
٦٤	تعريفات اساسية : البحوث
٦٥	رسم السياسات
٦٥	صنع القرارات
٦٦	المتغير المستقل « البحوث »
٧٢	المتغير التابع — رسم السياسات وصنع القرارات
	المتغير المستقل والمتغير التابع — الحلقة المفقودة أو يتضمنات على
٨١	صعيد المعرفة والاستخدام
٨١	نماذج الاستخدام المعرفى
٨٢	نماذج ضعف الاستخدام
٨٥	خاتمة
٨٧	مراجع الفصل الثالث

الفصل الرابع : دور التعليم المستمر فى التنمية
الاقتصادية والاجتماعية
(٨٩ — ١١٦)

٩١	مدخل
٩٥	التعليم المستمر — معناه
٩٧	التعليم المستمر — دواعيه
٩٧	١ — الفجوة بين التوقعات والفرص
٩٩	٢ — التغيير وسلطة المعرفة
١٠٠	التعليم المستمر والتنمية الاجتماعية
١٠٥	التعليم المستمر والتنمية الاقتصادية
١١٠	التعليم المستمر والقوى العاملة
١١٢	خلاصة
١١٤	مراجع الفصل الرابع

الفصل الخامس : دور التعليم العالى فى اعداد
الكفاءات من القوى العاملة
(١١٧ — ١٥٦)

١١٩	مدخل
١٢١	استراتيجية تنمية الموارد البشرية
١٢٤	التعليم العالى — نشأته وتطوره
١٢٨	التعليم العالى — مشكلاته فى الوطن العربى
١٢٩	مشكلة المخرجات التعليمية
١٣٢	مشكلة المداخلات التعليمية
١٣٢	المشكلة التخطيطية
١٣٤	التخطيط والقوى العاملة
١٣٨	مشكلة المناهج الدراسية

الصفحة

١٤٢	مشكلة البحث العلمى
١٤٥	المشكلة الادارية
١٤٦	التوظيف
١٤٨	التدريب
١٥٠	خلاصة
١٥٢	مراجع الفصل الخامس

الفصل السادس : خليات النظام التعليمى العربى وفلسفته
التعليمى العربى وفلسفته
(١٥٧ — ١٨٤)

١٥٩	مقدمة
١٥٩	الفلسفة — معناها وتطورها
١٦٢	واقع النظام التعليمى العربى
١٦٦	الخلفية السياسية للنظام التعليمى العربى
١٧٢	الخلفية الاقتصادية للنظام التعليمى العربى
١٧٦	الخلفية الاجتماعية للنظام التعليمى العربى
١٨١	خاتمة

الفصل السابع : التصور الميارى لاستراتيجية التنمية
فى قطاع التعليم
(١٨٥ — ٢٤٠)

١٨٧	مدخل
١٨٨	اولا : واقع التعليم فى الوطن العربى
١٨٨	المنظور الثنائى لنظام التعليم فى الوطن العربى
١٩٠	المشكلة التعليمية فى الوطن العربى
١٩٧	البنية السكانية الاقتصادية
٢٠٠	البنية الاجتماعية السياسية

الصفحة

٢٠٦	ثانيا : واقع التنمية في الوطن العربي
٢٠٦	الازدواجية العالمية
٢٠٧	التنمية الدولية
٢١٢	التنمية العربية
٢١٦	ثالثا : الاستشراف المستقبلي لحركة التعليم في الوطن العربي
٢١٧	الخلفية التاريخية للتعليم
٢٢٥	مستقبل التعليم في الوطن العربي
٢٢٨	رابعا : التصور المعيارى لاستراتيجية التنمية في قطاع التعليم
٢٢٨	التخلف الحضارى
٢٣٠	النموذج الانمائى المطلوب
٢٣٣	التصور المعيارى لنظام التعليم
٢٤٠	خلاصة
٢٤١	المراجع
٢٤٩	محتويات الكتاب

رقم الايداع بدار الكتب المصرية ٥٩٧٠/١٩٨٤
الترقيم الدولي ١ - ٠٤٤ - ٣٠٧ - ٩٧٧

دار التوفيق النموذجية
للطباعة والمطبوعات
المؤسسة: ٣ صيغتان المطبوعة
بمجلد واحد الرواق

